أسس التربية

د. شبل بدران
أستاذ أصول التربية
وعميد كلية التربية - جامعة الاسكندرية

د. أحمد فاروق محفوظ
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

٢٠٠٥

دار المعرفة الجامعية
٤٠ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

الـكـتـاب : أسس التربية

الـكـاتـب : د. شبل بدران د. أحمد فاروق محفوظ

الـطـبـعـة : الأولى ١٩٩٣ - الرابعة ٢٠٠٢ - الخامسة ٢٠٠٥

رقـم الايـداع : ٥٨٩٢ / ٩٣

الترقيم الدولي : 977-273-026-x
I.S.B.N.

الـنـاشـر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الازاريطة الاسكندرية

٣٨٧ ش قنال السويس - الشاطبى - الاسكندرية

ت.فاكس: ٤٨٧٠١٦٣ - ت: ٥٩٧٣١٤٦

المـطـبـعـة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة

١ ش محمد طلعت نعمان محطة الرمل - ت : ٠٣/٤٨١٩٦٤٨

الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية - القاهرة الصحراوى - ت : ٠٣/٤٧٠٠٥٢٣

أسس التربية

بـدلا مـن المقـدمـة

تحفل العديد من الأدبيات التربوية بالحديث المتكرر حول أصول التربية أو أساسيات التربية التى ترتكز عليها. ولقد إزدادت الكتابات خلال العقود الثلاثة الاخيرة حول مبحث أصول التربية وأساسياتها. وأخذ العديد من تلك الكتـابات والدراسـات منحني مـخـتلف عن الآخـر في طريقـة المعـالجـه والصـياغـة المنهـجـية، فإذا رجـعنا الى المكتبه التـربوية ومـا تحفل به من دراسات وكتب في أصول التربية نجدها تنقسم الي ثلاثة مجالات أساسية، المجال الأول – المبحث الأول – يعالج الأصول والأسس الإجتماعية للتربية ويركز هذا المبحث علي تبيان العلاقة الجدلية بين التربية والمجتمع، وعلاقة التربية بالتغير الثقافى، أما المجال الثانى – المبحث الثانى – فيعالج الأسس الفلسفية للتربية ويهتم أساساً بإيضاح العلاقة بين الفلسفة والتربية ومجال فلسفة التربية، وأحياناً نجد – وهذا نادراً – اهتماماً بالحديث حول الفلسفات التربوية المعاصرة. أما المجال الثالث – المبحث الثالث – فينصب أساساً علي بحث الأسس والأصول الاقتصادية للتربية.

وهذه المباحث – المجالات – لا تتم في دراسة واحدة أو فى كتاب واحد، ولكنها تأتي متفرقة بين العديد من الكتب والدراسات، حيث أن مهمة تأليف كتاب شامل فى أصول وأسس التربية يكاد يكون أمرا صعباً على باحث فرد، من هنا فلابد من الجماعية والمشاركة فى التصدى لدراسة أصول وأسس التربية، وذلك نظراً لتعدد مصادر تلك الأسس والأصول وتباين خلفياتها الفلسفية والاجتماعية والسياسية والإقتصادية والتاريخية والإدارية والنفسية وغيرها كثير.

من هنا أتت فكرة هذا الكتاب والذى يحوى ثلاثة أسس رئيسية فى مجال دراسة الأصول والأسس التربوية ونحن أن نأمل فى المستقبل القريب أن

نطور هذا الكتاب ليشتمل على بقية الأسس الاخرى والتى تعذر مناقشتها ودراستها هنا.

والكتاب الذي بين يديك أيها القارئ العزيز، يشتمل على ثلاثة أبواب رئيسية. الباب الأول للدكتور شبل بدران ويعالج الأسس الاجتماعية للتربية من خلال ثلاثة فصول رئيسية فى هذا المجال. الفصل الأول يعالج ماهية التربية وضرورتها للفرد والمجتمع، وإختلاف المفاهيم حولها بإختلاف المفكرين والفلاسفة والتربويين، والفصل الثانى يعالج التنشئة الاجتماعية والفصل الثالث يعالج موضوع التربية والتغير الثقافى والاجتماعى.

أما الباب الثاني فهو للدكتور أحمد فاروق محفوظ ويعالج الأسس الفلسفية للتربية، موضحاً العلاقة بين الفلسفة والتربية وهو موضوع الفصل الرابع وفى الفصل الخامس يبحث موضوع فلسفة التربية ومجالتها. أما موضوع الفصل السادس فيتعرض للفلسفة المثالية، كفلسفة تربوية لها نظرة للإنسان والحياة والمعلم والمنهج والطريقة....... الخ وفى الفصل السابع يعالج الفلسفة الواقعية بنفس طريقة المعالجة فى الفصل السادس وفى الفصل الثامن يتعرض للبراجماتيةكفلسفة تربوية والفصل التاسع للوجودية كفلسفة تربوية أيضاً وأخيراً فى الفصل العاشر يناقش التربية الإسلامية، كتربية تسعي المجتمعات الإسلامية نحو تطبيقها مبرزاً موقفها من الانسان والحياة والمعلم وطريقة التدريس والمنهج الدراسى والمحتوى الدراسى ...... الخ.

أم الباب الثالث فهو للدكتور شبل بدران والذى يعالج من خلال فصوله الثلاثة الأسس الاقتصادية للتربية، حيث يعالج فى الفصل الحادى عشر موضوع التربية والاقتصاد ومبحث الاقتصاد السياسى للتربية والعلاقة المتبادلة بين كل من الاقتصاد والتربية. وفى الفصل الثانى عشر يعالج موضوع التعليم والتنمية موضحاً دور التعليم فى عملية التنمية الاقتصادية

والاجتماعية. أما الفصل الثالث عشر فيطرح فيه الدكتور شبل بدران موضوع التخطيط التربوى والتعليمى وأهميته لكل من عملية التربية والتنمية، واعتباره مفتاح التقدم الاقتصادى والاجتماعى فى عالمنا المعاصر.

ونعتقد أيها القارئ الكريم أننا بموضوعات هذا الكتاب نكون قد خطونا الخطوة الأولى فى محاولة وضع سفر شامل يعالج أسس التربية وأصولها المختلفة، ونأمل أن نوفق فى إستكمال معالجة بقية الأسس. كما أننا نأمل أيضا أن يكون هذا الكتاب قد سد فراغا فى المكتبة التربوية العربية فى مجال الدراسات التربوية ولا سيما مبحث أصول وأسس التربية المختلفة.

والله من وراء القصد

المؤلفان

الباب الأول

الأسس الإجتماعية للتربية



مقدمة :

للتربية أصول وأسس متعددة تستند اليها وتستمد معارفها منها، وتدخل معها فى حوار وجدل علمى، ينتج عنه علوم ومعارف جديدة، تضيف الى الفكر الإنسانى مزيداً من التنوع والتعدد، وتساعد الباحثين والدارسين على إمكانية القيام بأدوارهم البحثية على وجه صحيح، كما أن استناد التربية الى العلوم والمعارف الأخرى يطور ويجدد فى آليات البحث العلمى والتربوى، ويدعم فى ذات الوقت ما نسميه الآن بتداخل العلوم والمعارف ويقضى على الانشطار الذرى للمعرفة الانسانية والتى تحولها الى جزئيات صغيرة تفتت الأطر المعرفية والفكرية التى تحويها.

وللتربية أصولها الاجتماعية والثقافية، المستمدة من علم الإجتماع وعلم الانثروبولوجيا، وهى الاصول التى حولت التربية من عملية فردية الى عملية إجتماعية ثقافية. وذلك أن المدخل الى فهم التربية ينبغى الا يكون من زاوية الفرد وحده أو من زاوية المجتمع مجردا عن حياة الافراد، بل أنه مدخل متكامل يقوم على الدراسة العضوية بين الفرد وبيئته التى تعنى غيره من الافراد وما يعيشون فيه من أنظمة وعلاقات وقيم وتقاليد وايديولوجيا. فالتربية لا يمكن تصورها فى فراغ، اذ تستمد مقوماتها من المجتمع الذى تعمل فيه، كما أنها تهدف الى تحويل الفرد، من مواطن بالقوة بحكم مولده الى مواطن بالفعل يفهم دورة الاجتماعى والسياسى فى المجتمع الذى يعيش فيه.

وفى هذا الباب سوف نتعرض بالدراسة للموضوعات الرئيسية فى مجال الأصول والأسس الاجتماعية التى تستند اليها التربية، مثل مفهوم التربية وضرورتها، التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى، والتغير الاجتماعى

والثقافى وعلاقته بالتربية، والتربية النظامية واللانظامية والعلاقة الجدلية بينهما، وهذه الموضوعات التى يتناولها الباب الأول، ليست بالطبع كل مجالات إجتماعيات التربية، ولكن هناك العديد من المجالات، ولكننا اخترنا أبرز تلك المجالات وأكثرها شيوعاً لتحقيق الفائدة لطلاب الدراسات العليا ودارسى التربية بشكل عام.

الفصل الأول

التربية
الماهية والضرورة

الفصل الأول
التربية
الماهية والضرورة

مقدمة :

تكتسب التربية اليوم أهمية وضرورة هامة فى حياة المجتمع المعاصر وذلك لما تلعبه من دور بارز فى حياة الأفراد والمجتمعات على السواء، فالانسان من حيث كونه كائنا حيا فاعلاً فى محيطة الاجتماعى يتعلم العديد من القيم والمهارات والقدرات التى من خلالها، يستطيع أن يلعب دورة فى واقعه الاجتماعى المعاش. والمجتمع بكل ما فيه من تناقضات وتباينات اجتماعية وسياسية واقتصادية يستخدم التربية فى تحقيق وحدته وانسجامه، سواء كان المجتمع فى ذلك يعبر عن غالبية أفراده وقواه الاجتماعية، أو يعبر عن أقلية تملك الثروة والسلطة وتدير شئون المجتمع.

من هنا برزت أهمية وضرورة التربية فى حياتنا المعاصرة، بوصفها عملية ممارسة يومية يقوم بها الافراد سواء من تلقاء أنفسهم أو من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية المشيدة فى المجتمع، وتعكس تلك الممارسة قيما وأهدافاً قديمة وجديدة فى الواقع الاجتماعى. وفى هذا الفصل سنناقش ماهية التربية واختلاف تعريفاتها ومعناها، وكذلك ضرورتها سواء للفرد - الانسان - أو للمجتمع، على اعتبار أن التربية ضرورة أساسية وبيولوجية واجتماعية فى حياة الأفراد والمجتمعات، ليس ذلك منذ أقدم العصور، ولكنه الآن فى عالمنا المتصارع والأحادى التوجه.

أولاً: معنى التربية :

بالبحث فى أصل الكلمة فى معناها اللغوى، نجد فى الانجليزية

Education مأخوذة من اللاتينية بمعنى القيادة E - ducere أى يقود خارجا. ومنه جاء يقود الولد أى يرشده ويهذبه. ونجد فى معاجم اللغة العربية، التربية من ربى الرباعى، أى غذى الولد وجعله ينمو، وربى الولد، هذه، فأصلها رباً يربو، أى زاد ونما، ومن جعل أصلها رب فلابد أن يجعل المصدر تربيبا لا تربية. يقال ربَّ القوم ساسهم وكان فوقهم، وربَّ النعمة زادها، ورب الولد رباة حتى أدرك[١].

من هنا نجد أن كلمة التربية لها أصول لغوية ثلاثة:[٢]

الأصل الأول: ربا يربو بمعنى زاد ونما.

الاصل الثاني: ربى يربى على وزن خفى يخفى ومعناها: نشأ وترعرع،. وعليه قول أبن الأعرابى.

فمن يَكُ سائلا عنى فإنى بمكه منزلى وبها ربيت

الاصل الثالث: ربّ يرب بوزن مدّ يمدّ بمعنى أصلحه، وتولى أمره، وساسة وقام عليه ورعاة. ومن هذا المعنى قول حسان بن ثابت كما أورده ابن منظور فى لسان العرب:

ولأنت أحسن اذ برزت لنا يوم الخروج بساحة القصر

من درة بيضاء صافية مما تربّب حائر البحر

وقال: يعنى الدرة التى يربيها فى الصدف، وبيّن أن معنى تربب حائر البحر أى مما تربية أى رباه مجتمع الماء فى البحر.

قال: وربيت الأمر أربة رباً وربابا: أصلحته ومتنته.

وصفوة القول، أن التربية عند العرب تفيد السياسة، والقيادة، والتنمية. وكان فلاسفة العرب يسمون هذا الفن سياسة كما هو معروف عن ابن سينا

مثلا فى رسالته «سياسة الرجل أهله وولده» وكان العرب يقولون عن الذى ينشئ الولد ويرعاه «المؤدب» و«المهذب» و«المربى» والمعلم، غير أن لفظه المؤدب أشيع لأنها تفيد الرياضة والسياسة، وتدل على العلم والاخلاق معا، إما المعلم فإصطلاح يفيد تلقين العلم قبل كل شىء، فتكون مهمته عرض المعلومات والعلوم والمعارف على الطلاب ليحفظوها. ولذلك كان التعليم ومازال شيئا، والتربية شيئاً آخر، أو قل أن التربية تحمل معنى أخلاقيا والتعليم يحمل معنى علميا، وذلك مما حدا بوزارات التربية والتعليم فى الوطن العربى، أن تطلق على نفسها وزارات التربية والتعليم لتجمع بين المعنيين، جانب الاخلاق وجانب العلم.

وهذه الموازنة اللغوية بين أصل الكلمة فى معناها اللاتينى ومعناها العربى تفيدنا فى توضيح معنى التربية وما نهدف اليه من تبيان اختلاف المفاهيم والمعانى بتغير الزمان والمكان والبشر أيضاً.

من هنا نستطيع أن نؤكد معنى التربية كما صورها الفكر التربوى الحديث عند «جون ديوى» فى عقيدته التربوية على ما يلى:(٣)

- ان التربية ظاهرة طبيعية فى الجنس البشرى منذ وجد الانسان على ظهر الارض، وبمقتضاها يصبح الفرد، وريثا لما حصلته الانسانية والاجيال السابقة من حضارة ومدنية.
- تتم هذه التربية لا شعوريا – التربية التلقائية، غير المقصودة – عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد فى المجتمع، وبذلك تنتقل الحضارة من جيل الى جيل أخر.
- التربية المقصودة – المدرسية – تقوم على العلم بنفسيه الطفل من جهة ومطالب الواقع الاجتماعى من جهة أخرى. فالتربية ثمرة علمين هامين هما: علم النفس وعلم الاجتماع.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التربية هى: تبليغ الشىء الى كمالة، أوهى كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئاً فشيئا تقول: ربيت الولد، إذا قويت ملكته ونميت قدراته، وهذبت سلوكه، حتى يصبح صالحا للحياة فى بيئة معينة(٤).

والتربية هى عبارة عن طريقة يتوصل بها الى النمو، نمو قوى الانسان الطبيعية والعقلية والأدبية فينطوى تحتها جميع ضروب التعليم والتهذيب التى من شأنها إثارة العقل، وتقويم الطبع، وإصلاح العادات، والمشارب، وإعداد الانسان لنفع نفسه، وقريبة فى مراكزة الإستقبالية والإعتناء به فى الحالة التى يكون فيها قاصراً عن القيام بالاعتناء بنفسة(٥).

كما أن مصطلح التربية يدل فى أكثر استعمالاته شيوعاً على عملية التنشئة – وخاصة للصغار – فكرياً وخلقياً، وتنمية قدارتهم العقلية داخل المدرسة وغيرها، من المؤسسات والمنظمات المعنية بالتربية، ويمكن أن يمتد هذا المعنى ليشمل تعليم الكبار وتدريبهم، كما أنه يمتد ليشمل كذلك التأثيرات التربوية لجميع التنظيمات الاجتماعية داخل المجتمع. ونحن لا نستطيع أن نتناول تطور معنى ومفهوم التربية عبر العصور، التاريخية المختلفة، ولكننا فقط سنشير الى بعض المعانى والتعاريف الرئيسية،.

– فأفلاطون مثلاً يرى أن الغرض من التربية هو أن يصبح الفرد عضوا صالحاً فى المجتمع، ويضيف الى ذلك قوله: إن تربية الفرد ليست غاية لذاتها وإنما هى غاية بالنسبة للغاية الكبرى، وهى نجاح المجتمع وسعادته، ولذلك فهو يعرف التربية بالتعريف التالى فيقول: التربية هى إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكمال.

– أما أرسطو تلميذ أفلاطون فيرى ان الغرض من التربية يتلخص فى الأمرين التاليين:(٦)

الأمـر الأول: أن يستطيع الفرد عـمل كل مـا هو مـفـيـد وضـرورى فى الحرب والسلم.

والامر الثانى: أن يقوم الفرد بكل ما هو نبيل وخير من الأعمال، وبذلك يصل الفرد الى حالة السعادة، كما كـان يعرف التربيـة بأنهـا إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الارض للنبات والزرع.

– وابن سينا الذى تجاوز مفهوم التربية لديه، الغزالى، حيث لم يحصر ابن سينا مـهـمـة التربية بإعـداد النشئ للحيـاة الآخـرويـة، بل جـعلهـا دينيـة ودينوية فى آن واحد، فالى جانب تعليم القرآن الكريم ومعالم الدين ومكارم الأخلاق، أشار الى أهمية تدريس رسائل الخطب والحساب وتدريب الصبى على صناعة تناسب طبيعته وتمكنه فيما بعد من كسب عيشه. إذن التربية تعنى الإعداد للحياة الآخرة، والحياة الدنيا.

– ولقد ذهب ابن خلدون الى أن الصواب فى التعليم أنما يكون بمراعاة عقل المتعلم واستعداده، واستنادا الى هذا الرأى نادى بواجب التدرج والسير معه من السهل إلى الصعب، وذلك لأنه يرى أن العقل ينتقل من المحسوس إلى المعقول، وأكد على أن الطريقة الصحيحة هى التى تبدأ بإستقراء الأمثال الحسية واعتماد المحاورة و المناظرة. ولقد رفض فكرة الإهتمام بالحفظ وتلقين المعلومات[٧] وبذلك يتضح أن التربية عند ابن خلدون تهتم أساساً بالعقل والمحسوسات والاهتمام بالحوار بدلاً من الحفظ والتلقين.

– أما «آرازموس» فإن التربية لديه تستهدف تربية الناشئين على التقوى على أساس من الفهم وذلك فى إطار من الحرية العقلية، كما تنمى الفرد لكى يستطيع أن يقوم بمهام الحياة التى سيحياها فى المجتمع حياة سعيدة إلى أقصى درجة ممكنة. فالتربية عنده ذات أهداف دينية وأخلاقية.، عقلية، اجتماعية، وايضا جسمية. أما «جان جاك روسو» مؤسس المذهب الطبيعى

فى التربية والفلسفة والاجتماع والأدب فيرى أن التربية تهدف الى تهذيب قوى الطفل العقلية وأن تجعله قادراً على تثقيف نفسه بنفسه وذلك لأن: كل شئ حسن طالما كان فى يد الطبيعة، فإذا ما مسته يد الانسان لحقه الدمار وهو هنا يؤمن بخيرية الانسان والطبيعة وفساد المجتمع، لذلك فإن التربية يجب أن تكون تربية الطبيعة وفق قواعدها لارضاء حاجاتها. ومن هنا فلقد أهتم بطبيعة الطفل وخصائص النمو وحريته والثقة به وأهمية التربية البيئية والنشاط الذى يقوم به الطفل(٨).

– أما أميل «دوركايم» الذى يقترح أن يقتصر استخدام مصطلح تربية على :التأثير الذى تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التى لم تتهيأ بعد للمشاركة فى الحياة الاجتماعية. فالتربية فى نظر دوركايم هى: عملية التنشئة الاجتماعية المنظمة للأجيال الصاعدة. أما «كارل مانهايم» فيرى أن التربية هى إحدى وسائل تشكيل السلوك الإنسانى. كى يتلاءم مع الأنماط السائدة للتنظيم الإجتماعى.

– ويرى «جون ديوى» أن التربية بصفة عامة هى: حاصل جميع العمليات والسبل التى ينقل بها مجتمع ما، سواء أكان كبيراً أم صغيراً ثقافته المكتسبة وأهدافه الى أجياله الجديدة بهدف استمرار وجودة ونموه.

فالتربية عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بقصد توسيع محتواها الاجتماعى وتعميقه.(٩).

وبناء على ما سبق فالتربية وثيقة الصلة بالتعليم، وقد يحاول التفرقة بينهما، ولكن التربية الحقة لابد أن تستوعب مظاهر الثقافة السائدة فى المجتمع(١٠) هذا وللتربية طريقان أو سبيلان:

الأول: أن يربى الطفل بواسطة المربى. **والثانى:** أن يربى نفسه بنفسه. فإذا أخذت التربية بالطريق الأول كانت عملاً موجها يتم فى بيئة معينة وفقاً

لفلسفة وأيديولوجية محددة، وإذا أخذت بالطريق الثانى كانت عملاً ذاتيا يترك فيه الطفل على سجيته ليتعلم من نشاطه القصدى، وتسمى التربية التى تقوم على هذا النشاط الحر، وعلى مرعاة الفروق الفردية، والقابليات الشخصية بالتربية التقدمية،وهى حركة إصلاحية مبنية على المذاهب النفسية والاجتماعية ومتصلة بفلسفة جون ديوى البراجماتية.[١١]

نصل من كل ما سبق الى أن التربية فى الإصطلاح الشائع تفيد معنى التنمية، وهى تتعلق بكل كائن حى، النبات، والحيوان، والإنسان، ولكل منها طرائق وأساليب خاصة لتربيته. وتربية الانسان تبدأ قبل ولادته، ولا تنتهى إلا بموته، وهى تعنى بإختصار أن نهئ الظروف المساعدة لنمو الشخص نمواً متكاملاً من جميع النواحى لشخصيته العقلية، والخلقية، والجسمية، والروحية، أى أن التربية ما هى إلا تهيئة ظروف تتاح فيها الفرص لأن توجه كل مقومات التربية التى تجعلنا ننشئ الأشخاص صغاراً وكباراً تنشئة سليمة فى النواحى الخلقية، والجسمية، والعقلية، والروحية[١٢].

ولاشك أن كل هذه المعانى السابق الاشارة اليها صحيحة، ولكنها معانى ارتبطت بظروف المكان والزمان الذى قيلت فيه، وأن اختلاف الفلاسفة، والمفكرين التربويين حول تعريف أو معنى التربية، فإنه يؤكد أن مجالها الحيوى هو الانسان، ذلك الكائن المتغير بتغير الظروف المجتمعية المحيطة به، سواء كان التغير راجع الى كفاحه ونضاله هو، أو الى قوى أخرى، واذا كان ديوى قد نقل التربية بمعناها ومفهومها نقله كيفية فى تاريخ الفكر التربوى الحديث، إلا أننا نجد الآن فى الفكر التربوى النقدى صيحات جديدة، أخذت تعلو منذ أواسط الستينات ومطلع السبعينات، رافضة كل تلك المعانى والمفاهيم، ومركزة بدرجة عالية، على أهمية التربية بوصفها عمل تحريرى، يحرر الانسان، من كافة صنوف القهر الواقعه عليه، سواء أكانت

سياسية أم أجتماعية أم اقتصادية وتبلورت التربية فى شكلها الجديد وعند أصحاب الاتجاه النقدى أو المدرسة النقدية فى التربية على أن جهة التربية الأساسية ليست هى النمو فقط أو التكيف فقط أو تلبية احتياجات المجتمع، ولكنها بالدرجة الأولى وفى التحليل الاخير تعنى تحرير الانسان وتحرير قواه العقلية والنفسية والبدنية فى إتجاه إقامه حياة اجتماعية يسودها العدل والحرية والمساواة.

ثانياً: مفاهيم التربية:

تعرضنا فيما سبق لمعانى التربية المختلفة، سواء فى المعاجم والقواميس أو لدى علماء التربية القدماء والمحدثين، وهذه المعانى هى تعريفات أولية، لا يمكن استيعاب التربية بالتعرف عليها فقط، ولكن الامر يستلزم منا - ضمن ما يستلزم - أن نتعرض بالشرح والتحليل لمفاهيم التربية، وعلاقة تلك المفاهيم بالأطر النظرية والفلسفية التى تكمن وراءها. وذلك حتى تتجلى الصورة أمامنا تماماً ولا نقف فقط عند المعنى اللغوى أو القاموسى أو الشخصى، بل نحاول سبرغور التربية بالكشف عن المفاهيم وما خلفها من رؤى وأفكار ونظريات وفيما يلى أهم المفاهيم الشائعة حول التربية[١٣]:

- **أن التربية عملية معقدة** فأهدافها متعددة وطرائقها كثيرة ومتنوعة ووسائلها شتى، ومن هنا كانت صعوبة تحديد العملية التربوية وفى كل الأحوال، فالتربية ليست تلقيناً وإن كان التلقين أحيانا - بل غالبا - من وسائلها، والتربية ليست تعليما فقط، وأن كان التعليم جزءاً منها، والتربية ليست تدريبا فحسب وإن كان التدريب وجها من وجوهها، والتربية تعويداً بالمعنى البسيط وأن كان التعويد ضرباً من ضروبها، فما هى التربية إذن؟

- نلاحظ ثانية وقبل الاجابة عن هذا السؤال إن فى التربية طرفين على الأقل هما: **المربى والمتربى**، ثم هناك الوسط أو الأوساط التى تتم فيها العملية

التربوية، وعلى هذا فالتربية هى أولاً وقبل كل شئ عملية نمو، بمعنى أن الغرض الأول والأهم والطريقة المثلى والأخطر هى أن تكون التربية مجالا لنمو المتربى جسداً أو عاطفه وعقلاً ومعرفة، ومهارة، أنها عملية نمو للشخصية الانسانية كاملة بوصفها كلاً لا يتجزأ. بوصفها جسداً ونفسا، عقلاً، وعملاً بوصفها مواقف وتصريفات، مشاعر ونوايا، مفاهيم وأعمال. وبهذا المعنى الدقيق تكون العملية التربوية. كما يقول ديوى هى الحياة بمعناها الغنى المتعدد الجوانب، فكل عملية تربوية لا يكون لها هذا الغنى وهذا التعدد وهذا العمق، أنما هى عملية مبتورة ناقصة غالباً ما تكون مضره، والنمو كما نعلم صفة، أصيلة من صفات الاحياء تبدأ منذ تكون البيضة الملقحة ولا تنتهى إلا بالموت.

– **ومن هنا كانت للتربية صفة الاستمرار:** فالعملية التربوية مستمرة تبدأ ببداية الحياة وتنتهى بنهايتها، ثم هى عملية مستمرة بمعنى أوسع، عملية مستمرة بالمعنى الاجتماعى وبمعنى انتقالها من جيل الى جيل فى المجتمع ومن جماعة الى جماعة فى الوطن، ومن أمة الى أمة فى الإنسانية، والهدف دوما هو الأفضل والأمثل: مادياً ومعنوياً وأخلاقياً وحضارياً وإجتماعياً، بإختصار تقدم الانسان وتحرره.

– **وبهذا تكون التربية عملية نمو فردى وإجتماعي وإنسانى، وهى** بهذا المعنى عملية هادفة أى أنها ليست عشوائية ولا إعتباطية، وإنما هى عملية ذكية واعية تتجه الى أهداف محددة تحقق مصالح الفرد ومصالح الجماعة، وتهدف أيضا إلى خلق توازن بين كل من مصلحة الفرد والجماعة، أملا فى استقرار الواقع الاجتماعى المعاش.

– **التربية عملية تفاعلية** لا ينفع فيها مجرد التلقين أو تقبل طرف من الاطراف لما يلقى عليه ويؤمر به دون فهم ورضا وقناعة. والواقع أن التربية

التى لا تقوم على أساس من أخذ وعطاء، إقبال وحماس، قناعة ووعى وذكاء، إنما هى عملية الى الترويض أقرب. ولا يكون نتائجها شخصيات إنسانية ذكية واعية متكاملة، والمتربى لا يتفاعل فقط مع مربية وإنما يتفاعل أيضاً مع بيئته وما فيها. ويتفاعل مع بيئته الإجتماعية والطبيعية والاقتصادية وما إلى ذلك من أنواع البيئات. وصفة التفاعل هذه صفة لازمة ملازمة للأحياء، فالمخلوق الحى الذى يتفاعل مع ما يتصل به ومن يتصل به، وهكذا يكون التفاعل شرطا أساسيا من شروط العملية التربوية.

– **والتربية أيضاً طريقة ونظام**، والذى نقصده بالطريقة هو أن التربية تجرى على نهج معين وطرائق مفصلة تتوصل بوسائط لغاياتها وتستعمل طرائق فى الوصول الى عقل المتربى وعاطفته لتوجه سلوكه، إن التربية نظام يصدر عن فلسفة وعقيده وأيديولوجية فى الحياة، ويهدف الى غاية فيها ويستعمل وسائل معينة فيها وينهج طرائق تتفق وفلسفته أو أيديولوجيته.

ثم أخيراً، التربية تكيف وبدهى أن نشير هنا إلى أن مفهومى النمو والتكيف مفهومانِ متكاملأن، فالنمو لا يتم الا بالتكيف والتكيف لا يكون ذا قيمة إلا اذا كان نمواً، والعمليتان وجهان لعمله واحدة، وكلاهما فى خدمة الانسان، لإعانته على تحقيق انسانيته

من خلال المفاهيم السابقة، والتى تحاول جاهدة أن تضع تعريفاً أو مفهوماً جامعاً مانعاً للتربية، وكذلك من خلال غيرها من المفاهيم التى نتعرض لها، نستطيع ان نبلور تلك المفاهيم فى مجموعة من القضايا الكبرى، أو المفاهيم الكبرى والتى يقف خلفها بناء فلسفى وفكرى وأيديولوجى محدد، وهذه المفاهيم هى:(١٤).

(١) التربية: ترويض للعقل وتدريب للملكات:

وهو مفهوم يتمسك به بعض أساطين التربية التقليدية أو المحافظة فى

تدريس دروس اللغة اللاتينية أو الرياضيات، حيث يعتقدون أن تلك الدروس تقوى الملكات، فهى تمرن الحافظة والذاكرة، كما أنها تُكَّون المخيلة والملاحظة. فقيمة الدروس أو المعارف فى رأيهم لا تأتى بالدرجة الأولى من مادتها وفائدتها للحياة، بل لما تقوم به من ترويض لما يسمونه بالملكات فقد كانت هناك فكرة شائعة عند بعض الاقدمين تتلخص فى أن للانسان قابليات ومواهب جاهزة وكاملة . وما على المربى الا أن يستعملها ويمرنها. فكما أن الانسان يملك عضلات يمرنها بإستعمالها اليومى، فإن لديه قوى عقلية كالحافظة والذاكرة والمخيلة والمفكرة والارادة وما على المربى الا أن يمرن هذه القوى التى تسمى الملكات وذلك بمواد دراسية مهمتها تمرين هذه الملكات، سواء أكانت هذه المواد مفيدة للطالب فى حياته الحاضرة أو غير مفيدة. فما على الطالب إلا أن يقبل بالترغيب أو بالترهيب القيام بهذه التمارين التى تهيؤها هذه المواد لكى تقوى ملكاته فيصبح انساناً كاملاً.

لقد أتى هذا المفهوم نتيجة لاعتقاد البعض أن المعرفة هى موضوع التربية، وإن سلوك الانسان أنما يتأتى عن طريق معرفته، ويعتبر هذا المفهوم من أقدم المفاهيم التى قدمت للتربية، نجده فى فكر افلاطون وأرسطو، والتربية التقليدية والمحافظة تلتزم به بإعتباره المعبر عنها فكريا، حيث يتفق هذا المفهوم مع الفلسفة المثالية منذ الفكر اليونانى وحتى اليوم، ويعتمد هذا المفهوم على المذهب المثالى الذى يؤمن بأن الحقيقة ذات بعدين رئيسيين الأول: جزئى محدود، مادى محسوس، والثانى: كلى مطلق، عقلى محض، يعتمد فى اداركه على العقل، وهدف التربية ووظيفتها الاساسية لدى هؤلاء، تنمية العقل، فالتفكير السديد، والتفوق العقلى، هما المصدر الذى يشع كل السلوك الحميد، وهما أساسيان لأفضل نمو للانسان كإنسان. وهذا الإقتناع أساسه ان التربية يجب أن تكون ثابتة ودائمة ولا متغيرة، وعليه فإن العقل الانسانى ثابت وجامد وهو الذى يسيطر على الجسد، وينشط الجهاز العصبى

والعضلى وهو الذى يضبط النزعات المتصلة بالجسد ويوجهها وجهة مفيدة ونافعة للانسان(١٥).

وهناك العديد من الانتقادات وسهام النقد التى وجهت إلى هذا المفهوم البالى، والذى لم يعد يتناسب مع تطوارت العصر على الصعيد الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والتربوى أيضاً، وهذا المفهوم للأسف الشديد نراه بين ظهرانينا فى مدارسنا وفكرنا التربوى مازال البعض يعتقد فى صحته، ومن هنا فإن وعينا بأن تلك المفاهيم التى سوف نتعرض لها تقف خلفها فلسفات وايديولوجيات ذات مصالح اجتماعية وسياسية بالدرجة الأولى. ويمكن إن نلخص أهم الانتقادات التى وجهت الى ذلك المفهوم فيما يلى:(١٦).

أ- ليس العقل ملكات منفصلة عن بعضها، بل أن العقل يعمل كوحدة حياتية ومنظومة معرفية واحدة، فلا إرادة بدون تفكير، ولا تفكير بدون إرادة، ولا تفكير بدون حافظة، ولا حافظة بدون تخيل، فهذه الاسماء انما وضعت للفعاليات الذهنية لتساعد على تحليل العقل ودراساته، وليست أسماء لكيانات قائمة بذاتها مستقلة عن بعضها، كما هو الحال فى العضلات الجسدية.

ب- كان بعض الاقدمين يعتبرون الدماغ مقسماً الى مناطق جغرافية تختص كل منطقة بفاعلية ذهنية تسمى ملكة ولكن الدراسات الحديثة فى تشريح الدماغ أثبتت أن الدماغ يشتغل كوحدة موجهة للسلوك ولا مناطق اختصاصية فيه، إلا لمراكز الحس والحركة.

حـ- ربما كانت أكبر معركة بين علماء النفس فى أوائل القرن العشرين، هى معركة انتقال أثر التعلم، وخلاصة هذا الموضوع، هى أن تمرين الملكات العقلية فى حقل ما من حقول المعرفة، يجعل تلك الملكات قوية فى كل حقول الحياة، فمثلا اذا تدرب الطفل على قوة الملاحظة

فى درس الإمـلاء فـإنه يكون قـوى الملاحظة فى كل مكان، أى أن تعلم الملاحظة ينتقل من ميدان إلى آخر ومن مجال الى آخر.

د- وكان أهم الانتقادات التى وجهها جون ديوى لمفهوم الترويض العقلى فى حقل الفلسفة هو ما انطوت عليه من ثنائية. فالعقل فى جهة والمادة الدراسية فى جهة أخرى. ويتبع ذلك الطفل فى جهة والعالم فى جهة أخرى. فالانشطار هذا هو من الخطيئات الكبرى والأساسية فى التفكير الفلسفى، فالتفكير الفلسفى فى نظر ديوى، يربط بين الطفل والحياة وبين العقل والمادة الدراسية والجسد.

هـ- كما أن هذا المفهوم نظر الى عملية التربية على أنها مركزة فقط على العقل الذى يتحكم فى الجسم ويوجهه، مع ان المتعلم لا يحضر إلى المدرسة فقط بعقله أو بجسمه فقط، بل أن هناك جوانب أخرى ذات أهمية كبرى فى التعلم، ولكن هذا المفهوم أهملها إهمالا يكاد يكون تاماً. مثل الجوانب الاجتماعية والنفسية والروحية والاخلاقية. كل ما فى الامر إنه ركز على أن العقل يتحكم فى كل هذه الجوانب، ولم يذكر كيف تنمى هذه الجوانب فى شخصية الانسان المتعلم.

و- كذلك نلاحظ أن مفهوم كلمة عقل، ملكات، فى التعريف غير واضحة على الاطلاق، فما هو العقل؟ وأين يقع؟ وهذه أسئلة لم يكن يستطيع أصحاب هذا الاتجاه أن يجيبوا عليها. حيث لم تكن هناك حقائق كافية حول، سمات العقل أو صفاته، ولقد أظهرت نتائج التجريب فى ميدان علم النفس والتربية بأن هناك قدرات عقلية، وليس عقلا واحداً، كما تصوره أصحاب هذا المفهوم.

ز- اهتم أصحاب هذا المفهوم وبالغوا بالطريقة دون إعطاء عناية كافية

بالمحتوى، فى حين أنه فى مجال التربية، ليست الطريقة وحدها كافية كما أنها ليست الدواء الشافى لأمراض التربية، بل تتكامل الاهداف والطريقة والمحتوى والوسيلة.

ر- أهمل هذا المفهوم علاقة التربية بالواقع الاجتماعى، مع أنها علاقة وثيقة وتبادلية، فلا وجود للتربية بدون المجتمع، وقد ركز الاتجاه على الانسان الفرد، وأهمل إهمالا يكاد يكون تاما حاجات المجتمع ومتطلباته، وهكذا أهمل هذا المفهوم وظيفة التربية الاجتماعية، وأهتم فقط بالفرد.

وصفوة القول اننا مع تقديرنا لما تستهدفه آراء نظرية الترويض العقلى وتنمية الملكات من نزعة فى الاتقان وتقوية لقوى الفرد فإننا نرى أن صحتها معتلة ولا يجوز الاعتماد عليها وحدها فى تربية الطفل وفى اختيار مواد الدراسة والضبط والتمرين، لابد من الرجوع الى ميول الطفل وقابلياته وتوجيهها نحو احتياجاته فى الواقع الاجتماعى الذى يعيش وينشط فيه، ويظل هذا المفهوم أحد محطات تطور الفكر التربوى التى يجب أن نقف عليها ليس للاستقرار فوقها بل لفهم كنهها وتجاوزها الى أفق أرحب وأوسع فى حياة الانسان المعاصر.

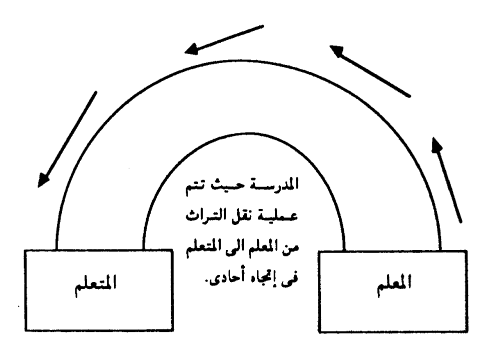
(٢) التربية: نقل التراث الثقافى إلى الأجيال الجديدة:

وهذا المفهوم قديم قدم تاريخ التربية ويتلخص هذا المفهوم فى أن التربية: هى نقل التراث الثقافى (الحضارى) من جيل الى جيل ويتزعم أصحاب هذا المفهوم اليوم المربى الأمريكى المعاصر «روبرت هجنس» رئيس جامعة شيكاغو سابقاً، فهو ينحى باللائمة على التربية الحديثة إذ إنها تهمل تغذية الناشئة بما يحويه التراث الثقافى الانسانى من مادة دسمه، فالشاب الناشئ على قواعد التربية الحديثة لا يعرف الكثير من المواد الأساسية

الضرورية من التراث الثقافى الانسانى. وربما يجد روبرت هجنس مبرراً أيديولوجيا لدعوته فى هذا المفهوم، وذلك لحداثه المجتمع الامريكى بالقياس بتاريخ وحضارات شعوب العالم، كما أن المجتمع الامريكى خليط من ثقافات عديدة أفريقية وأوربية، ومن هنا رأى «هجنس» أهمية أن تتركز التربية على توعية الاجيال الجديدة بالتراث الثقافى العالمى. بوصفه أحد مكونات الثقافة الأمريكية المحدثة. ولعل أهم المبررات التى يسوقها للتدليل على أهمية نقل التراث الثقافى ما يلى:(١٧)

- أن التراث الثقافى هو نتاج خبرات وتجارب الأجيال والشعوب السابقة، ولو فقد هذا التراث، لعادات الحياة البشرية، إلى حالة البربرية الأولى.
- أن التراث الثقافى والحضارى هو نتاج الراشدين.
- أن هذا التراث الثقافى هو وسيلة للحياة وليس غاية من الحياة فى حد ذاتها.
- أن التراث الثقافى فى حالة نماء وتقدم مستمر، مع تقدم الحياة البشرية، بما فيها من معارف وعلوم.

هذه هى دفوع أنصار هذا المفهوم فى تكريس التربية والعملية التربوية فى نقل التراث من جيل الى جيل آخر، والقضية هنا ليست فى أهمية أو عدم أهمية نقل التراث، لأن التراث أى تراث هو أحد مكونات الأمم والشعوب والتى لا يمكن أن توصف بالبشرية أو الحضارة دون ذلك التراث. ولكن هناك العديد من الانتقادات التى وجهت إلى أصحاب هذا المفهوم نوجزها فيمايلى:(١٨).



أ- أن هذا المفهوم يقصر عملية التربية على العقل والحفظ، دون التطوير أو التجديد أو الابتكار والخلق وهو بذلك يساعد على تربية عقول سلبية تتلقى العلوم والمعارف التى أنتجها الآخرون، وبذلك تنمى ذاكرة الحفظ والاستظهار دون تنمية ذاكرة التفكير والابداع والخلق وذلك لاشك سيؤدى الى عملية الركود الثقافى والحضارى لتلك الامم التى سوف تظل تتلقى دون إبداع، وهذا المفهوم أيضا يتمحور حول العقل والجانب العقلى والمعرفى فقط.

ب- يؤدى ذلك المفهوم من التربية الى تكوين نماذج بشرية متشابهة، ومتفقة فى شكلها وجوهرها (مقولبة - منمذجه) طبقاً للأنماط الحضارية والثقافية السائدة، أو المسيطرة والمهيمنة، دون مراعاة التباين الثقافى والحضارى والخصوصية المجتمعية لبلدان العالم. وإنه مفهوم يتكرس الآن من تسييد نمط الثقافة الغربية والأمريكية تحديداً على شعوب العالم، بوصفها الثقافة والحضارة التى ابتدعت

وابتكرت الانجازات العلمية والتكنولوجية المعاشة. إنه مفهوم يؤدى بالضرورة الى فكرة الثقافة الكونية، أو كونيه الثقافة وعالميتها، وبذلك سوف نجد أن شعوب العالم الثالث أو المتخلفة خارج هذا السياق وخارج الزمن والتاريخ بحكم أن ثقافتها وحضارتها ليست هى الصيغة المقبولة فى ظل الهيمنة السياسية والعسكرية والثقافية.

حـ- أهمل هذا المفهوم التفاعلات القائمة بين الفرد والمكونات المختلفة، فالانسان نظام مركب ومعقد من قوى ودوافع كامنة. وهذه تتفاعل مع مؤثرات ومكونات البيئة الطبيعية والاجتماعية والخارجية، وعن طريق هذه التفاعلات، يبلغ الكائن الحى البشرى ويكون شخصية متكاملة ومتوازنة، بحيث يغدو إيقاع التلاؤم بين قوى الناحيتين الداخلية والخارجية شرطا أساسياً لتحقيق حياة تامة التجاوب، ليس داخل المجتمع الواحد، ولكن داخل النظام العالمى المعاش، ضرورة التفاعل والاشتباك الحضارى والثقافى بين الامم والشعوب المختلفة.

من كل ذلك يتبين أن قصر مفهوم التربية على نقل التراث ووصفها بأنها معبر أو كوبرى لنقل التراث الحضارى والثقافى من جيل الى جيل، مفهوم تقليدى ومحافظ الى درجة بعيدة ذلك أن التربية ليست شيئاً جامداً، إنما هى كائن حى ينمو بنمو خبرات أفراده ويتطور ويتجدد بتجدد مفاهيمهم وثباته أنما يعنى فى التحليل الأخير موته وانهياره.

(٣) التربية إعداد الفرد للحياة

دعم هذا المفهوم الفيلسوف الانجليزى، «هربرت سبنسر» حينما دعا الى جعل التربية هى إعداد الفرد للحياة، وذلك بعد أن كانت المدرسة التقليدية فى عزله عن الحياة تقريباً، فكانت دعوة «سبنسر» هذة بمثابة دعوة إصلاحية، حاولت أن تربط المدرسة بالحياة وتعد الناشئة ليتولوا مسؤولياتهم

فى المجتمع الاقتصادى والاجتماعى والسياسى المتطور، ولكن هذه الدعوة المقبولة لأول وهله تحتوى على العديد من الأخطاء والمفاهيم المغلوطة. ولقد كشف النقاب عنها «جون ديوى» حينما نادى فى مطلع القرن العشرين بأن التربية يجب أن تكون الحياة وليس إعداد للحياة كما أن مفهوم الحياة فى حد ذاته مفهوم فضفاض ومطلق وغامض ولا يعنى شئ بالمرة، فأية حياة يقصد سبنسر؟!.

ولقد وجهت انتقادات عديدة ومريرة الى هذا المفهوم نجملها فيما يلى:(١٩).

أ- إن الإعداد للحياة يقصد به الاعداد لحياة الراشدين أى إعطاء الطفل ما يقوم به الراشدون اليوم، ومعنى ذلك إهمال حاجة الطفل وميوله الحاضرة والآنيه بإعتبار أن هذه الميول لا قيمة لها فى المستقبل، وتزويده بدروس واختبارات لا تمت الى ميوله الحاضرة بصلة، فالمنهج الدراسى يشحن بمواد يفترض أن الطفل يحتاج اليها فى المستقبل، وذلك يسبب حشوا فى المناهج الدراسية لا مبرر له. ولعل مناهجنا الدراسية على طول الوطن العربى تعانى من تلك الآفه، كما أن الجهود المبذولة لاصلاح حال التعليم والتربية، فى وطننا العربى لم تستطع للآن أن تتخلص من تلك الأفة المستقرة فى بناء مناهجنا الدراسية فى كافة مراحل التعليم. حشواً المناهج بالعلوم والمعارف غير المرتبطة بحياة الطلاب، والتعامل مع الطفل بوصفه بنكا أو مخزننا للمعلومات والمعارف تختزن فيه المعارف لحين استرجاعها كما هى فى الاختبارات والامتحانات المدرسية.

ب- أن الطفل لا يميل بطبيعته الى الكثير من هذه المواد التى تفرض عليه، فلأجل تلقينه أياها لابد من استعمال دوافع خارجية من قبيل

الترغيب أو الترهيب، وهذا مناف لروح التربية السليمة والنمو الطبيعي، السليم للطفل، أن مجرد دعوة الطفل الى درس ما يحتاج اليه في المستقبل البعيد تجعل الصلة بينه وبين ثمرة الدرس بعيدة والعاقبة غير منظورة.

حـ- أن سرعة التطور في نمو العلوم والاختراعات وفي الاحتياجات الاجتماعية والصناعية تجعل الكثير مما يظن انه ضروري اليوم سيصبح غير ضروري في المستقبل. فالاعداد للمستقبل على إفتراض أن المستقبل هو نسخة طبق الأصل من الحاضر، هو أمر خاطئ فنحن لا ندري ماذا يخبئ لنا المستقبل وماذا ستكون عليه احتياجات المرء بالضبط، أن العلوم البيولوجية الحديثة والهندسة الوراثيه. وعلوم الفضاء تخبرنا كل يوم بما يهدم معارفنا السابقة، فمثلا التطور اللاجنسي في البيولوجيا يهدم دعائم لقناعات راسخة لدينا.

وعلى الرغم من كل مثالب هذا المفهوم، إلا إنه كان فتحاً جديداً في مجال التربية، حيث بشر «ديوي» بمفهوم جديد للتربية بوصفها الحياة وليس الإعداد للحياة وهذا المفهوم يتضمن ضمنياً الإعداد للمستقبل المرئي الذي يمكن التنبؤ به في حدود معارفنا وعلومنا. وذلك إنطلاقاً من أن الحاضر الذي نعيشه ويعيشه الطفل هو ابن الماضي، أبو المستقبل، والذي يعيش في حاضرة لابد أن يحسب حساب للمستقبل المتصل مباشرة بالحاضر، وليس المستقبل المنفصل البعيد عنه.

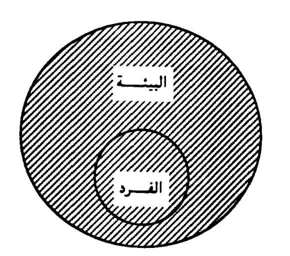
من هنا فإن دعوة جون ديوي تعتبر أن نقطة البدء في التربية يجب أن تكون من الحاضر ومن الميول والاحتياجات الحقيقية للطفل: الميول والاحتياجات القائمة في الحاضر، على أن لا يكون الحاضر أعمى أو قصير النظر، ولقد أدت دعوة ديوي بدورها إلى ظهور مفهوم جديد آخر للتربية.

(٤) التربية: عملية تكيف ما بين المتعلم وبيئته

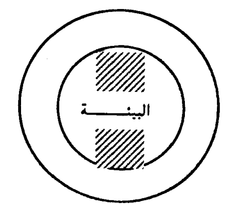
يتدعم هذا المفهوم الحديث للتربية بوصفها أداة للتكيف بين المتعلم – الفرد – والبيئة المحيطة به فالتربية هى عملية تكيف ما بين الفرد وبيئته الإجتماعية والطبيعية وإن هذا المفهوم يرى أن الإنسان مثل غيره من الكائنات الحية يسعى للمحافظة على بقائه، والوسيلة التى يلجأ اليها فى تحقيق ذلك هى أن يعمل على تعديل سلوكه، وتنمية قدراته، وتكوين عادات ومهارات تفيده فى حياته، ثم أن يعمل على تغيير أو تعديل ما فى بيئته (الإجتماعية والطبيعية) فيحسنها ويجملها من الناحتين الطبيعية والاجتماعية حتى يستطيع الإستفادة منها على الوجه المطلوب .... [٢٠].

فالوظيفة الأساسية للتربية حسب هذا التعريف هى أن تجعل الإنسان قادراً على ملاءمة حاجاته مع الظروف المحيطة به ... وبواسطة التربية يتهيأ الفرد للتكيف مع الشروط والظروف المختلفة التى تحيط به فيصبح قادراً على الحياة مع الأخرين.

ويمتقضى هذا المفهوم Adjustment theory of Education والمتضمن أن التربية عملية تكيف وتفاعل ما بين المتعلم والبيئة التى يعيش فيها، تعتبر وظيفة المعلم فى الاساس، مساعدة المتعلم على تكييف نفسه وفقاً لبيئته. ومعنى ذلك ان جميع المعارف التى يلقيها المعلم فى مختلف المواضيع، ومايرافق هذه المعارف – الدروس – من مطالعات فى المكتبات، وتجارب فى المعامل، وزيارات للمناطق الاثرية والمعارض والجولات فى المصانع والمزارع ....الخ جميع هذه وأمثلتها من أنواع النشاط المدرسى، لا تعتبر الا وسائل تستخدم لمساعدة، المتعلم على تكييف نفسه وفقاً لبيئته[٢١].



شكل رقم (٢) يوضح كيف يذوب الفرد فى بيئة



شكل رقم (٣) يوضح كيف يجب أن يستقل الفرد عن البيئة ويكون له استقلالية نسبية

وعلى الرغم من وجاهة هذا المفهوم الحديث والسائد فى غالبية النظم التعليمية المعاصرة، إلا أن هناك العديد من المثالب التى يمكن أن توجه إليه وسنقصر الحديث هنا عن أبرز تلك المثالب والانتقادات التى وجهت إلى هذا المفهوم التربوى.

أ- أن فكرة التكيف هذه تكرس أمرين فى إتجاهين متناقضين، الأمر الأول، هو تغير فى التربية، فى أهدافها ووظيفتها وضرورتها، تغير دائم، وهذا أمر محمود، ولكن الأمر الثانى يدعو الى ثبات المجتمع وجمودة فى حالة معينة، لأنه وفق هذا المفهوم، ما على التربية إلا أن تعد الأفراد لكى يتواءموا مع المجتمع، أيا كان هذا المجتمع، وأيا

كانت أحواله أو ظروفه أو ملابساته، إنه مفهوم يدعو إلى الثبات والاستقرار فى المجتمع بوضعه الراهن، حفاظا على مصالح اجتماعية معينة تمسك بتلابيب الأمور فى هذا المجتمع، وليس من مصلحتها بأى حال من الأحوال تغيير المجتمع، لذلك يتوقف دور التربية الأساسى على إعداد الأفراد والناشئة لكى يتكيفوا مع الواقع المجتمعى بكل ما فيه من سلبيات لذلك فإن هذا المفهوم ينطلق من إطار نظرى ومعرفى وأيديولوجى ينتسب إلى البنائية الوظيفية فى علم الاجتماع. هو حالة التوازن والدوام على ما هى عليه فى المجتمع، ولاشك أن ذلك الأمر يسلب من التربية أهم أدوارها وإختصاصها فى تغيير الواقع الإجتماعى نحو الافضل؟ وتحقيق العدل والمساواة والحرية، إن انعدمت. إنه مفهوم محافظ وتقليدى يرسخ القيم والعادات والتقاليد والموروثات القديمة كما هى، ولا يدعو إلى التغيير، ويقصر فقط الدور التربوى على المواءمة والتكيف .. من هنا تلعب التربية دوراً أيديولوجيا فى إعادة إنتاج الواقع الإجتماعى كما هو Reprodction.

ب- كما أن هذا المفهوم لم يوضح لنا أى تكيف يريد؟ ومفهوم ودلالات هذا التكيف المطلوب؟ إنه مفهوم غامض وعام ومطلق. فما هو التكيف؟ هل هو التعايش مع الواقع؟ أم الخروج عن هذا الواقع لتطويره ودفعه الى الأمام؟ ودعنا نتساءل: ما موقف الفرد إذا وجد نفسه فى مجتمع بعض عناصره فاسدة، وبعض صيغ الحياة فيه بالية؟ مجتمع تمارس فيه الرشوة والمحسوبية، ويشاع فيه استغلال النفوذ والكسب بالطرق غير المشروعة، ويسود فيه الكسب الطفيلى غير المنتج. ما هو موقف الفرد اذا وجد نفسه فى مجتمع فيه قانونيين. قانون للعامة ينزل بهم أشد العقاب لأتفه الأسباب، وقانون

للخاصة والصفوة لا يرى كل أفعالهم. ما هو موقف الفرد حيال كل تلك القضايا؟ هل يقف مع الأتجاهات الفاسدة والأوضاع الخاطئة، ويتماشى ويتعايش ويتكيف معها؟ أم يقف ضدها ويثور عليها ويحاول تعديلها وتحسينها؟ ترى ماذا يطلق على الفرد من الصنف الأول أهو متكيف أم لا؟ وماذا بالنسبة للصنف الثانى من الافراد؟ (٢٢).

حـ- أن الافراد المكونين لأى جماعة أو مجتمع يقع عليهم عبء تطوير وتغيير المجتمع، وكذلك تطوير الحياة الإجتماعية والإقتصادية والسياسية فى هذا المجتمع حتى تستمر الحياة نحو تحقيق التقدم والرفاهية للإنسان. ومن هنا فإن الفرد فى المجتمع ليس سلبياً بل ايجابياً وعليه دور لابد أن يلعبه فى إصلاح الواقع المعاش. وهذا بالطبع يتناقض مع مفهوم التكيف، ولاشك أن المأزق الحقيقى الذى وقع فيه أصحاب هذا الاتجاه هو تناقضهم مع كل محاولات الإصلاح الإجتماعى والسياسى والإقتصادى وحتى الدينى التى مرت بالإنسانية. وما موقفهم من الرسل وأصحاب الرسالات السماوية، ألم يأتوا لكى يغيروا الواقع ويثوروا على الظلم والفساد القائم فى الواقع؟ هل يمكن أن يكون هؤلاء غير متكيفين مع الواقع وفق هذا المفهوم؟ هل أصحاب دعوات التجديد والاصلاح يعدوا غير متكيفين مع الواقع؟ أم ماذا؟! لعله مأزق ينفى ضرورة وجود هذا المفهوم أو يكشف زيفة ومغالطاته، وكذلك يكشف الإطار الايديولوجى الذى يلتف حول هذا المفهوم البالى.

د- ثمة ملاحظة نقدية تربوية أخيرة، فالكبار حين يتمسكون بقيمهم وانماطهم السلوكية التى واءمت بينهم وبين مجتمعهم يحرصون على

إكسابها وإعطائها للصغار، ويبالغون فى ذلك، ويتجاهلون ظروف الصغار بإمكانياتهم ومنطلقاتهم وقدراتهم، وهذا يقلل من أثر التربية السليمة والجادة التى يجب أن تراعى ميول الأفراد وإمكانياتهم وقدراتهم والتى بغير توفرها لا يمكن أن نقول أن هناك تربية صحيحة وصالحه[٢٣].

ويدعم هذا أن التكيف ليس عملية سلبية يتم بواسطتها التطبيع والقولبة والنمذجة، وإنما هو عملية إيجابية تأتى من جانبين، وليس من جانب واحد أو طرف واحد فاعل، يتفاعل الفرد مع المجتمع، والمجتمع مع الفرد إلى أقصى درجات هذا التفاعل، ومن أجل ذلك نجد الحياة الإنسانية والبشرية مليئة بحركات الاصلاح الإجتماعى والثورات الإجتماعية بل والتطورات العلمية، وما دامت الحياة الإنسانية قائمة وممتدة ستظل هذه الظواهر قائمة لتحقيق سعادة الإنسان ورفاهيته فى هذا العالم، وهذا هو هدف التربية الأسمى.

(٥) التربية: تنمية متكاملة للشخصية الانسانية:

لقد تجاوز هذا المفهوم، المفاهيم السابقة عليه والتى أهتمت بجانب واحد فى الانسان وأهملت بقصد أو بدون قصد بقية الجوانب الأخرى، فلقد سبق أن عرضنا لمفاهيم تؤكد على أن التربية:[٢٤]

- هى عملية نمو الفرد، بمعنى أن الطفل يتربى وينمو تدريجياً فى جسمه وعقله وأخلاقه.. وأن التربية وفق ذلك هى العامل الاساسى فى نمو الفرد نمواً شاملاً ومتكاملاً.
- ان التربية تعنى بالسلوك الانسانى وتنميته وتطويره وتغييره، أى أن هدفها هو أن تنقل إلى أفراد الجيل الجديد المهارات والمعتقدات وأنماط السلوك المختلفة.

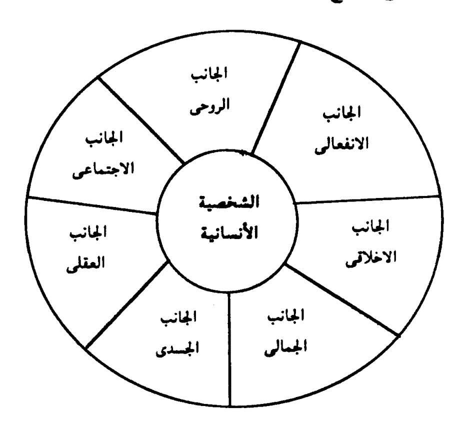
والمفهوم الذى نحن بصدده الآن يجسد عملية التربية فى أنها: تتناول شخصية الفرد من كافة جوانبها: البدنية لكى يشب سليم الجسم، وقوى العضلات، معافى من الأمراض والعلل، والعقلية حتى يشب صادق الحكم على الأشياء، بعيد النظر، قوى الحجة، سليم الفكرة، منطقى الرأى. والصحية حتى يشب الفرد ذا صحة نفسية بعيداً عن آثار الصراع النفسى، والوجدانية وهى تعمل على تغذية وجدانات الناشئين ليرق شعورهم ويدق إحساسهم حتى يقدروا الجمال ويعلموا على الإرتفاع بالذوق الإنسانى العام أو على الأقل عدم تشوية الجمال فيه.

وهذا المفهوم أيضا يعمل على تلائم بين الفرد وبين بيئته الطبيعية حتى يستطيع أن يستفيد بما تمنحه أياه من خيرات وثروات بشكل يعود عليه وعلى بنى وطنه بالخير والعدل والمساواة. كما أن هذا المفهوم لا يستبعد فكرة التكيف مع الواقع الاجتماعى المتغير. باختصار نستطيع القول أن أصحاب هذا الإتجاه أو المفهوم حاولوا أن يجمعوا المفاهيم السابقة للتربية ويخلصوها من الشوائب التى علقت بها، و يتقدموا الينا من جديد بهذا المفهوم والذى هو من وجهة نظرهم مفهوم جامع مانع لكل أطراف العملية التربوية.

ولقد صيغ هذا المفهوم على اعتبار أن المتعلم لا يأتى إلى المدرسة أو المؤسسة التعليمية مجزءاً، بمعنى أنه يأتى بجزء دون بقية الأجزاء، إنما يأتى إليها متكاملاً، فتتفاعل جميع جوانبة مع بعضها فى الموقف التعليمى، ومع المجتمع المحيط به، فهو يتشكل ككل، ومن هنا فإن التربية طبقاً لهذا المفهوم ليست غاية فى حد ذاتها. بل وسيلة إلى بلوغ الهدف، هو الشخصية المتكاملة والمتوازنة، فليست التربية قاصرة على إعداد الجسم والعقل أو حفظ التراث أو استغلال الذكاء الإنسانى أو غيرها من المفاهيم الجزئية الغرض، والتى تهدف إلى إنماء جانب من جوانب الشخصية الإنسانية، إنما ينظر هذا

المفهوم الى الانسان من كل هذه الجوانب بإعتباره كلاً متكاملاً، له أبعاده وله جوانبه المحددة(٢٥).

والشكل التالى يوضح ذلك



شكل رقم (٤) تكامل أبعاد الشخصية الإنسانية

ويمكننا من خلال ما سبق أن نوجز أهم ملامح هذا المفهوم فيما يلى:

أ- أنه يحوى كافة جوانب الشخصية الإنسانية، ويتعامل معها بإتزان وتوازن، يحقق من وجهة نظره نمواً متكاملاً شاملاً لكل ما يمكن أن يدرك ضمن دائرة العملية التربوية.

ب- أنه يسعى إلى التوازن من خلال المرونة بين أبعاد الشخصية الإنسانية فى كافة جوانبها، لأن هناك هدف أسمى وأكيد يسعى هذا المفهوم إلى تحقيقه، آلا وهو بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة فى ذات الوقت.

حـ- كما أنه يسعى إلى تحقيق التوازن بين كل من الفرد والمجتمع، بحيث لا ينحاز إلى جانب على حساب الآخر، وذلك على إعتبار أن الشواهد التاريخية أثبتت فشل الإنحياز إلى الفرد وتدعيم الفردية، وكذلك الإنحياز إلى الجماعة ودعم الجماعية بصورة تلغى وتسحق الإنسان الفرد.

د- ويسعى هذا المفهوم إلى استمرارية التربية، بمعنى امتدادها الى جميع مراحل عمر الانسان منذ وجودة على ظهر الأرض والى مغادرته للحياة الآخرة، أنها تربية مستمرة، وتسعى بكل طاقتها إلى تحقيق التوازن والتكامل.

هـ- كما أنه يعتبر أن تعاون الأفراد والمؤسسات المختلفة ضرورة لتحقيق أهداف التربية، وإن هذه الأهداف يتوقف تحققها على تعاون الأفراد والمؤسسات. كما أنه أخيراً يهتم بالناحية السلوكية الواقعية لحياة الانسان.

وإذا كان هذا المفهوم إلى جانب مفهوم «ديوى» الذى يؤكد أن: التربية، هى خبرة تؤدى الى مزيد من الخبرة. قد ساد الواقع التربوى خلال النصف الأول من القرن العشرين، إلا أن هناك انتقادات أيضا وجهت الى هذا المفهوم التوازنى والتكاملى، وكانت هذه الانتقادات منطلقة من أن التربية على الصعيد الدولى لم تستطع أن تحقق ذلك الهدف التوازنى، وإن خبرة الشعوب والنظم التربوية الحديثة والمعاصرة لم تخبرنا بأنها استطاعت بكفاءة أن تحقق ذلك الهدف، وذلك لإعتبارات، أن التربية لم تعد مجالاً يختص به أهل العلم التربوى، ولكن أصبحت أداة أيديولوجية فى يد النظم السياسية تسعى بها ومن خلالها إلى بث أيديولوجيتها والسيطرة الثقافية على الطلاب، وساعد على ذلك نمو وازدهار وسائل الإتصال الجماهيرية. والتى تعد هى

أيضا أحد أهم أجهزة الدولة الحديثة الأيديولوجية، والتى بواسطتها تسيطر وتبث القيم والمعتقدات والسلوكيات التى تراها تلك النظم تحقق مصالحها.

من هنا أيضا برزت قضية التربية اللانظامية والتى كان يعتقد سابقاً أنها تتم خارج السيطرة الرسمية، إلا إنه فى العقود الاخيرة ظهرت تلك التربية بوصفها أكثر كفاءة وفعالية فى تحقيق الأهداف المجتمعية من التربية النظامية نفسها.

فإلى جانب الإنتقادات التى وجهت إلى هذا المفهوم بوصفه انصب أساساً على الإنسان، على إعتبار أن التربية محورها وموضوعها هو الإنسان، طفلاً، أو شاباً، أو رجلاً، أو كهلاً، وأهملت الحياة الإقتصادية والإجتماعية والسياسية التى يعيش فيها هذا الانسان، وهل هى تساعده على النمو المتوازن والمتكامل، أم أن تلك الحياة تحدث خللاً فى كيانه وارباكا فى سلوكه؟ تلك أسئلة هامة لابد أن نجيب عنها، ولقد ظهرت اتجاهات معاصرة فى التربية منذ أواسط الخمسينات وللآن، وتدعو الى أن مهمة التربية أولاً، وأخيراً، هى تحرير الانسان، ذلك لأن الإنسان المعاصر، مكبل بالعديد من القيود، الإقتصادية والسياسية والإجتماعية والفكرية، فالتربية يجب أن تتوجه أولاً إلى فك قيود هذا الإنسان وتحريره عقلياً وجسمانياً ونفسياً.

وأخيراً نقول أن باب الإجتهاد فى مفاهيم وتعريفات التربية لما يغلق بعد، طالما كانت هناك حياة للبشر. وطالما كانت الحياة فى جوهرها متغيرة ومتحولة، فإن التربية عليها ان تسبق هذا التحول بأن تبادر بتحرير الإنسان، التربية عملية انسانية متغيرة، والمجتمع الانسانى المعاصر فى تغير وتحول، إذا لا يمكن أن نقول أن هناك مفاهيم ثابتة ومستقرة، لأن ذلك يعد تناقضاً جوهرياً وأساسياً فى الفكر والفهم.

ثالثاً: ضرورة التربية:

(أ) التربية ضرورة إنسانية:

يكاد يجمع فلاسفة التربية الحديثة على أن التربية هى تحقيق النمو والحياة لدى الكائن الحى أو الوليد البشرى، ولكى نفهم معنى الحياة نقارن بين الكائانت الحية والكائنات الجامدة، فنجد أن الكائن الحى يمتاز عن الكائنات الجامدة بأنه يجاهد فى استغلال القوى المحيطة به والسيطرة عليها لمصلحته (٢٦) فالنبات مثلا يستخدم الضوء والهواء والرطوبة والتربة ويحولها إلى وسائل صالحه لإدامه بقائه واستمراره، ولتجديد نفسه وأحواله وتطويرها نحو الأفضل والاقوى، فيستخلص من التراب والرطوبة عصارات يتغذى بها، ومن الهواء ما يحقق له التنفس والحياة وما يحقق له التقدم والازدهار، ومن جميع هذه العناصر يتحقق للنبات التكاثر والنمو وحفظ كيانه، وذلك بتجديد نفسه: تجديد أوراقه، وتجديد لحائه وتجديد أزهارة وثمارة، كل ذلك يتم لاستمرارية وجودة وبقائه.

والحيوان أيضاً يستفيد من قوى الطبيعة ومن النباتات، يتمثلها فيحولها الى خلايا وحريرات وأجهزة، وبذلك يجدد خلاياه، ويجدد فراءه، ويجدد قواه، وقد يجدد تفاصيل سلوكه فى المواقف الطارئة، كل ذلك أيضا لحفظ كيانه ووجوده، وحفظ نوعه أو ذريتة.

فالحياة إذن عملية تجدد ذاتها بفعلها فى البيئة ، والكائنات الحية تمارس حياتها بأن تجدد نفسها من أجل حفظ كيانها واستمرار بقائها أو بقاء جنسها أو نوعها، والتربية هى نقل هذه العملية من الأجداد إلى الأحفاد، حسب مفهوم نقل التراث الثقافى فى التربية المحافظة أو التقليدية.

أما الإنسان فإنه يستغل ما فى القوى الطبيعية والكائنات الحية

ليحولها إلى وسائل حضارية، تحقق تجديد حياته فى سبيل استمرار بقائه ونوعه، وبهذا يحقق رقية وتطوره نحو الأفضل لصالحه، ولصالح الجنس البشرى عامه.

ومن الملاحظ أن الانسان يمتاز عن الحيوان والنبات والكائنات الحية الأخرى، بصفة الناطقية والتى تعنى تفردة بالعقل والتفكير والخلق والابداع والإبتكار، ومن هنا فهو يصنع تاريخه وحضارته، فليس للكائنات الأخرى حضاره أو ثقافة، ولكن الانسان هو الذى يملك تلك الأشياء، بسبب تميزه وتفرده بالناطقية. ويترتب على ذلك أن الإنسان يمتاز بوعيه الكامل لعملية تجديد الحياة التى يقوم بها. وبقدرته على استيعاب خبرات الماضى على تكوين حياة اجتماعية معقدة، تقوم على علاقات متشابكة ومتعانقة، وأهداف مشتركة. وهو يسخر قواه ووسائله الحضارية المبتكرة، وتنظيم مجتمعة وحياته من أجل الدفاع عن أهدافه ومعتقداته التى هى جزء من كيانه بل هى كيانه ووجوده المتحقق.

وفى مقابل ما يمتاز به الجنس البشرى عن سائر الكائنات الحية، نلاحظ ان الوليد البشرى – الطفل – على العكس، يمتاز، حين يولد بالعجز عن تحقيق كل هذه الخصائص، وبالعجز عن أى تصرف تلقائى.

أولاً:– لماذا يحتاج الانسان الى التربية ؟

يحتاج الانسان الى التربية للاعتبارات الثلاثة التالية: [٢٧]

(١) العلم لا ينتقل من جيل الى جيل بالوراثة:

لا حاجة بنا الى الاسهاب فى الحديث عن هذا السبب. فالعلوم التى يكتسبها الآباء لا تنتقل إلى الأبناء بالوراثة البيولوجية، كما هو شأن الصفات الفطرية غير المكتسبة. فابن الجاهل وابن العالم يولدان متساويين من حيث

خلو الذهن من المعرفة، وبتعبير آخر، ليست الحضارة ميراثاً بيولوجياً يأخذه الخلف عن السلف دون جهد ولا عناء، وإنما هى ميراث اجتماعى جاهد الجنس البشرى فى اكتسابه وحافظ عليه آلاف السنين، ولا يمكن انتقاله من جيل إلى جيل الا بالمشقة والجهد والعرق، فإذا أراد الجيل السابق أن ينقل الى الجيل اللاحق ما تجمع لديه من معارف وعلوم ومهارات وعقائد وتقاليد ومثل عليا. فما عليه إلا أن يبذل جهداً واضحاً فى الشروع فى عملية التربية من جديد. وما دام الطفل يولد خلواً من العلوم والمعارف التى حصلها أسلافه عبر الأجيال، فإنه محتاج إلى التربية احتياجا شديداً وملحاً.

لقد جاء فى كتاب الإمام الغزالى ما يلى: لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم، أى أنه بالتعليم والتربية يخرجون الناس من حد الهمجية الى حد الانسانية والتحضر[٢٨]. وقال أحد المربين ما مفادة: أن التربية عملية ينتقل بها الانسان من الهمجية الى المدنية [٢٩] وقال مرب آخر بتعبير أدق وأشد لهجه: :أن السبب الذى من أجله نحتاج الى التربية، هوأن الاطفال لا يولدون بشراً، بل يصيرون بشرا بفضل وفعل التربية ... [٣٠] ولقد وضع مربيان أمريكيان هذه الفكرة فى قالب ساخر وخيالى قائلين: لو أنتقل سكان كوكب الأرض إلى المريخ، تاركين خلفهم الأطفال الصغار، ثم عادوا إليهم مرة ثانية بعد عشرين عاماً، لوجودهم قطيعاً من البهائم. [٣١].

قد يخيل الينا أن عدم انتقال العلم بالوراثة البيولوجية من سوء حظ البشرية، غير أننا إذا تأملنا ملياً فى الأمر أتضح لنا أن ذلك من حسن حظها وليس العكس، وإن انتقال العلم عن طريق التربية خير للبشرية، ذلك أن الوراثة أمينة فيما تنقله من جيل إلى جيل أى أنها تنقل كل شئ كما هو، دون تحيز بين جميلة وقبيحة، أما التربية فلا تنقل إلى الجيل الناشئ جميع ما حصلته الأجيال السابقة من العلوم، بل تحاول أن توسعها وتطورها وتختار منها ما يلاءم حاجات المتعلم وحاجات المجتمع الذى يعيش فيه.

وهكذا نجد أن تربية الطفل – الوليد البشرى – أصعب أنواع التربية على الاطلاق. أنها أشبه ما تكون بمعادلة صعبة، ذات طرفين بينهما من التباين والبعد مثل ما بين السماء والارض: فى أحد طرفيها طفل قد ولد ضعيفاً عاجزاً غير مزود بشئ من السلوك الغريزى، إلا البكاء والحركة العشوائية وامتصاص الثدى، ولكنه مجهز بأجهزة ووسائل مدهشة، يمكنه إذا أحسن تربيتها وإعدادها أن يتزود مع مرور الوقت وعلى المدى البعيد. بكل ما يحتاج اليه من الخبرات والقدرات والمهارات.

وفى الطرف الآخر من هذه المعادلة التربوية الصعبة نجد البيئة بأوسع معانيها، وعلى الناشئ أن يتطبع بكل مؤثراتها: بعواملها وتضاريسها الطبيعية وما تطرحه من مشكلات ومصاعب فى وجهة الحياة الاجتماعية. كما عليه أن يتطبع، وهذا أهم وأصعب بالبيئة الانسانية والاجتماعية، أى بالمجتمع البشرى بأهدافه ومثله العليا ولغته وتصوراته وتفكيره وعاداته وصراعاته والقوى السائدة فيه سياسياً وأيديولوجيا، وكلما تقدمت الحضارة، اتسعت الهوة بين قدرة الناشئين الفطرية، وبين معايير الكبار وعاداتهم فى الحياة ذلك أن: الاطفال يولدون وهم لا يحيطون خبراً بأهداف الجماعة وعاداتها، بل لا يعبؤون بها أبداً. وما على الجماعة الا أن تبصرهم وتثير اهتمامهم الحى بها، وما من طريق إلى ذلك، أى تقريب الفجوة بين الطفل الصغير والجماعة – عالم الكبار – إلا بالتربية (٣٢)

فوجود المجتمع متوقف – كما هو الحال فى العملية البيولوجية – على عملية النقل، وهذا النقل يتم بإنتقال المثل العليا، والآمال والمطامح والمعايير والآراء من الأفراد الذاهبين عن حياة الجماعة إلى أولئك الوافدين عليها، ومن هنا فالتربية عمل تحتمة الضرورة، أى ضرورة بقاء الجنس البشرى، أنها ضرورة انسانية لا يستغنى عنها أى مجتمع بشرى يريد البقاء

والإستمرار بصرف النظر عن أيديولوجية هذا المجتمع، أو نظامه السياسى والإجتماعى والإقتصادى.

(٢) الطفل البشري مخلوق عاجز معتمد علي الآخرين:

ان الطفل مخلوق ضعيف كثير الاعتماد على الآخرين وذلك بالنسبة الى صغار الحيوانات، مع أنه أرقاها مرتبة وأشدها ذكاء، وتميزاً بالعقل والقدرة على التفكير والإبداع، وهو طويل الطفولة، يستمر فى ضعفه وإتكاله مدة طويلة، فلا يناهز البلوغ، بوجه التقريب، قبل سن الثالثة عشر من عمره، ولا يبلغ أشدة قبل سن الثامنة عشرة، على حين أن كثيراً من الحيوانات لا تكاد تجئ إلى هذا العالم حتى تستقل عن أبويها، ثم لا يمر عليها وقت طويل حتى تصير قادرة على القيام بالواجبات البيولوجية المترتبة على الحيوانات البالغة، أى تقضى كافة احتياجاتها البيولوجية فى وقت مبكر.

ولعل السبب فى ضعف الطفل واتكاليته أنه يولد قبل أن يتم نضجه وتكتمل مقدرته على مجابهة الحياة فضلاً عن أنه بعد الولادة يظل زماناً طويلاً متخلف النضج، بطئ النمو، والذى يبدو لنا أن القوى الوراثية تقوم بإنضاج جنين الحيوان قبل الولادة، أما جنين الانسان فلا تقوم هذه القوى الا بتهيئة قابليته للنضج، حتى اذا جاء الى هذا العالم تسلمت البيئة هذه القابلية وعملت على تحقيقها[٣٣].

وهذا يقودنا الى الحديث عن خاصية أخرى للطفولة تضاف الى الإتكالية، وهى قابلية التكيف أو المرونة، فالطفل قابل للتكيف، برغم أنه أقل قدرة عليه من صغار الحيوانات فى أول الأمر، فالطيور الصغيرة – مثلاً – سريعة التكيف، ولكن لا تلبث أن تتوقف عن هذا التكيف عند حد لا يمكن أن تتجاوزه. أما الطفل فإنه، على قلة تكيفه فى الاشهر الأولى من حياته يسبق صغار الحيوانات فى ميدان النشوء والترقى بمرور السنين، وذلك لأنه

اكثر منها مرونة أو قابلية للتكيف. فإذا امتازت صغار الحيوانات عن الطفل بسرعة ما يخسره فى البدء فيتفوق عنها جميعا، بل أنه كلما مرت به السنون أزداد تكيفاً وخبرة ومعرفة وتعدل سلوكه.

ولما كان الطفل كثير الاعتماد والاتكال قابلاً التكيف، فإنه يحتاج الى الشئ الكثير من الرعاية والتوجيه حتى يصير قادراً على نفع نفسه وذوية، وخدمة جماعتة وبلادة، ومما لاشك فيه ان المدرسة هى أقدر المؤسسات على القيام بهذا العمل الخطير، فهى حلقة الاتصال بين الاجيال الناشئة وبين حضارة الاجيال السابقة، بل هى ام الحضارة والقيمّة عليها (٣٤).

(٣) البيئة البشرية كثيرة التعقد والتبّدل:

والسبب الثالث الذى من أجله يحتاج الانسان الى التربية، هو أن بيئتة كثيرة التعقيد والتبدل، فهى معقدة من جميع نواحيها المادية والاجتماعية والروحية، وقد طبعت بطابع الحضارة، وهذا ما جعلها وأصعب مراسا وأعسر مجاراة من البيئة البدائية .. وبدهى أنه كلما يتقدم الانسان فى طريق الحضارة والتقدم، وإتسعت بيئته وتعددت متطلباتها وكثرت مشكلاتها، وأشتدت أزماتها، إزدادت حاجته الى التربية ، وإصبح مضطراً الى أن يبذل جهوداً جبارة فى سبيل تكييف نفسه وفقاً لهذه البيئة ومن هنا يتضح لنا السبب الذى من أجله تعمل الأمم الناهضة على تمديد فترة التعليم والتعلم ما استطاعت الى ذلك سبيلاً.

هذا بشأن تعقد البيئة. إما بشأن تبدلها فهى متغيرة ومتبدلة دوما مما يزيد الانسان حاجة الى التربية. ان العالم فى تطور مستمر فعالم الامس غير عالم اليوم، وعالم اليوم غير عالم الغد، أضف الى ذلك ان العلم الحديث قد زاد هذا التطور سرعة. فاليوم يجرى من الحوادث الخطيرة فى عام واحد مالم يكن يجرى بالامس فى أعوام متعددة. وهذا التطور السريع ينطبق على

العالم العربى، فالعالم العربى مثلا منذ ثلاثة عقود فقط من الزمان كان على صورة بسيطه للغاية وبعد تدفق البترول فى عالمنا العربى، تغيرت الخريطة الاجتماعية والسياسة لهذا العالم، وأخذ يرتبط بالعالم الخارجى، وأصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة.

إزاء هذا التغير السريع والمستمر والمتلاحق، ترى المدرسة من واجبها أن تعد الجيل الناشئ لعالم اليوم، وعالم الغد معاً. فتعودهم المرونة فى افكارهم وأعمالهم واتجاهاتهم، ليكونوا قادريين على تكييف أنفسهم بمقتضى التغير الذى يجرى حولهم فى مختلف نواحى الحياة، وبتعبير آخر، مادام المعلم يجهل ما سيتأثر به الغد ولا يعرف بالضبط نوع المشكلات التى ستجابة طلابة فى معترك الحياة، فإن من واجبة أن يعودهم التفكير المستقل ويدربهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم. لا أن يلقنهم حلولها كما هو الحال فى كثير من مدارسنا. قال الامام على كرم الله وجهة بهذا المعنى: لا تعودوا بنيكم على أخلاقكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم.

من هنا يصبح على التربية تعليم المنهج، منهج الحصول على المعرفة والبحث عليها والسعى خلفها، وليس تلقين المعرفة، لأن معرفة اليوم، لن تصلح للغد، ومن هنا يتبلور دور التربية الاساسى فى ظل تعقد وتغير وتبدل البيئة بأوسع معانيها، هى اكساب الطلاب طريقة الحصول على العلم والمعلم يساعد المتعلم على كيفية الحصول على المعارف والعلوم أينما وجدت، وكيفما استطاع الى ذلك سبيلاً.

(ب) التربية ضرورة مجتمعية:

يحتاج المجتمع الى التربية لأنها تساعده على سد حاجاته الاساسية، والتى بدونها تتعطل الحياة فيه، وتلك الحاجات لازمة لبقاء واستمرار المجتمع الانسانى، فى أى زمان وفى أى مكان، ووفق أى نظرية سياسية أو

اجتماعية، وهذه الحاجات الاساسية: الاحتفاظ بتراثه الثقافى، وتعزيز هذا التراث الثقافى، وتلبيه حاجاته المجتمع من القوى العاملة المؤهلة والمدربة لسد حاجاته فى مجالات الانتاج المختلفة.

ثانياً- لماذا يحتاج المجتمع الي التربية:

يحتاج المجتمع الى التربية، كما يحتاج اليها الانسان تماماً، ولعلنا هنا نستطيع أن نتحدث عن ثلاثة أسباب، رئيسية من أجلها يحتاج المجتمع الى التربية.

١- الإحتفاظ بالتراث الثقافي:

إذا أراد المجتمع المتحضر أن يكتب له البقاء والاستمرار، فلابد له من الاحتفاظ بتراثه الثقافى وصيانته من الضياع والاندثار. ولاشك أن أفضل سبيل الى حفظ التراث الثقافى ونقله الى جيل الناشئين، هى التربية. ويدهّى ان الجيل القديم يعتبر نفسه القيمّ على هذا التراث، فيتمسك بما توصلت اليه الاجيال السابقة من المعارف والقدرات والقيم الانسانية، ويحرص عليها أشد الحرص، ويرغب كل الرغبة فى نقلها الى الجيل الجديد.

كذلك فإن الجيل الجديد مستعد لأن يتلقى هذا التراث الثقافى، حيث يفتح الناشئ عينية على جو حضارى معين، فلا يلبث أن يكيف نفسه بمتقضى هذا الجو. فهو من جهة يشعر بدافع داخلى نحو الجماعة، ويستأنس بهم، ويجد المتعة والطمأنينة فى مجارتهم. ومن جهة أخرى يجد نفسه مضطراً الى هذه المجاراة، لانه اذا أذعن لهم وأطاع قوانينهم عطفوا عليه وأقدموا على سد حاجاته. أما إذا خالفهم وعصى وتمرد على قوانينهم احجموا عنه وربما نبذوه نبذ النواه. من أجل ذلك يسعى الناشئ جهد طاقته لارضاء جماعته واكتساب عطفهم، ويأخذ عنهم الشئ الكثير من ثرواتهم الثقافية والعلمية والادبية. وهذا ما يمكن تسميته، المواءمة بين الأصالة والمعاصرة،

أو الموروث والوافد، وكيف يمكن للجيل الجديد ان يتواءم مع الموروث والوافد فى الثقافة. وهكذا تنتقل هذه الثروة الثقافية من جيل الى جيل آخر عن طريق التربية، ولولا هذا الانتقال لعاد المجتمع الانسانى الى همجيته وبداوته الأولى.

٢- تعزيز التراث الثقافي:

كذلك يحتاج المجتمع الى التربية لأنها تساعدة على تعزيز تراثه الثقافى فإذا وقف عند حد المحافظة على هذا التراث ولم يسع لتجديده مجاراة لروح العصر، كان مجتمعاً رجعياً محافظاً، وكان مثله، مثل بركة الماء الآسن التى اذا لم تجدد مياهها من حين لآخر أصبحت فاسدة موبوءه.

أن التراث الثقافى، وأن يكن زاخراً بما حصله الجنس البشرى من علم غزير وخبرة واسعة. فهو لا يخلو من العيوب وإنه لمن السخافة أن يقال: ليس بالإمكان أبدع مما كان، ،ولكننا نستطيع القول دائما بأنه بالإمكان أبدع مما كان، والمجتمع الذى يريد أن يسير فى طريق الرقى، متجنبا ما من شأنه أن يعمل على ركوده وجمودة، فيتحتم عليه ان ينقى تراثه الثقافى من المثالب والشوائب الدخيلة التى علقت به، وكل ما فيه مما يعوق حركة تقدم وتطور المجتمع، وأن عجز الجيل القديم عن ذلك. أعد الجيل الجديد ليقوم بهذه المهمة. أن التربية هى التى تستطيع ان ترفع شأن المجتمع وتحول ركودة الى حركة، وفوضاة الى نظام، وقعودة الى نهوض، وعقمة الى انتاج، ولن تستطيع التربية ان تقبل شيئاً من ذلك الا اذا بادرت بالفاعلية والانجاز الفعلى والحقيقى لتلك المهمة. وليس هنالك إصلاح حقيقى الا اذا قام على اساس من تنشئة الاجيال المقبلة على أهمية وضروة التغيير الاجتماعى، وتطوير الموروث الثقافى وتنقيته باستمرار بما يواكب حركة تطور المجتمع المحلى والعالمى فى ذات الوقت.

ومن هنا جاءت أهمية التربية فى العمل على تعزيز تراث المجتمع الثقافى علاوة على نقله والعمل على ديمومته، والمدرسة التى تقف فى آداء وظائفها عند حد النقل فقط، غير متجاوزة إياه الى اصلاح شأن المجتمع وتغيير أوضاعه للأفضل، وتكون قاصرة وعاجزة ومتخلفة عن المدارس الحديثة التى ما فتئت تسعى جاهدة لخلق عالم جديد أفضل من العالم القديم (٣٥)

وخلاصة القول: ان التربية ضرورة مجتمعية ملاصقة لوجود المجتمع، والمدرسة - التربية - هى القيِّمة والمناط بها حفظ التراث الثقافى ونقله وتجديده وتطويره، لأن ذلك يربط الحاضر بالماضى، وتجديده يربط الحاضر بالمستقبل، وهى ايضا تساعد المتعلم على أن يلعب دوراً أساسياً فى حفظ وتطوير التراث، لكى يستلهم روح الماضى فى حياته الحاضرة، ويرنو ببصرة الى أفق المستقبل المرتقب، الذى يسعى هو من جانبه الى المساهمة فى تشكيله وبناءة، بما يحقق مصالحه وطموحاته وآماله.

٣- تلبية حاجات المجتمع من القوي العاملة:

أن التربية والتعليم هما اللذان يقومان بإعداد الإطارات (الكوادر) العملية والمهنية والفنية لمختلف أوجه التنمية الشاملة اقتصاديا واجتماعياً، ولكل مجتمع يريد التقدم والتطور لابد له من الاهتمام بالتربية، فلسفة وأهدافا وسياسته، حتى تستطيع أن تسهم بدورها فى تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية التى تعينه على إحداث التطور والتقدم على الصعيد الاقتصادى والاجتماعى والسياسى أيضاً.

ولاشك أن المجتمع العربى مازال فى أشد الحاجة الى تدعيم التربية بما يتيح لها القدرة على تخريج الكوادر الفنية اللازمة لعملية التنمية. والمقصود هنا بالتنمية، ليست التنمية الاقتصادية فى أضيق معانيها، ولكن التنمية

الشاملة، وعلى رأسها التنمية البشرية، والتى مازال عالمنا العربى، يعانى عجزاً شديداً فيها، بما يدفعه الى الإستعانه بالخبرات الاجنبية والتى تكلفة الكثير من ميزانية المجتمع، لذلك فإن التربية هى الوسيلة الناجحة لمساعدة المجتمع، لكى ينهض اقتصادياً واجتماعياً. واذا اخفقت التربية العربية فى ذلك الأمر فإن وطننا العربى سيظل لعقود قادمة سوقاً لمنتجات الغرب. وسوقاً أيضاً لتوظيف ابناء الغرب فى وظائف تستطيع التربية أن تدرب وتؤهل المواطن العربى للقيام بها.

ولعل ذلك يتوقف على إرادة المجتمع، ولاسيما الإرادة التى توجه حركته وتضبطها. إن التربية العربية مازالت تعانى الكثير، ولاشك أنها فى حاجة الى دعم مالى وفنى واهتمام سياسى بها حتى تستطيع أن تلعب الدور المناط بها فى احداث عملية التنمية الشاملة. وذلك لأن العديد من بلدان وطننا العربى رغم تكدس الثروات المادية به مازال يعتمد بشكل رئيسى على العمالة الوافدة، حتى فى أدنى مستوياتها. ومن هنا فإن المناط بالتربية العربية مهام جسام تبدأ بتأهيل الكوادر الفنية والعلمية اللازمة لعملية التنمية، وتنتهى بتنمية الانسان العربى وإعادة بناءة وفق قناعات جديدة ومفاهيم معاصرة أصبحت تتصدر الساحة الدولية الآن. أن مهمة التربية الآن. هى تحرير الانسان العربى من كافة صفوف القهر الواقعة عليه. وإطلاق طاقاته الكامنة الخلاقة والمبدعة نحو بناء المجتمع العربى المعتمد على ذاته والقادر على فك روابط التبعية التى تعانيها منطقتنا العربية.

مراجع الفصل الأول

١- أحمد فؤاد الاهواني، **جون ديوى**، نوابغ الفكر الغربي، العدد ١١، (القاهرة دار المعارف، ١٩٦٨)، ص٣٩.

٢- عبد الرحمن النحلاوى، **أصول التربية الاسلامية** (دمشق - دار الفكر ١٩٧٩)، ص ١٢.

٣- أحمد فؤاد الاهواني، **جون ديوى**، مرجع سابق، ص ٤٣.

- انطوان الخورى، **اعلام التربية**، (بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٦٤)، ص ٢٠٢.

٤- تركى رابح، **أصول التربية والتعليم** (الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٩٠)، ص ١٦.

٥- منير وهبة الخازن، **معجم مصطلحات علم النفس** (بيروت، دار النشر للجامعين، ١٩٥٦)، ص ١٤٩.

٦- تركى رابح، **اصول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص ١٩.

٧- سعد مرسى أحمد، **تطور الفكر التربوى** (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٠)، ص ١٩٩٣، ص ٢١٩.

- انطوان الخورى، **اعلام التربية**، مرجع سابق) ص ص ٣٥ - ٤٥.

٨-محمود السيد سلطان، **مسيرة الفكر التربوى عبر التاريخ**، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩) ص ١٣٧، ص ص ١٥٠ - ١٥٦.

٩- جون ديوى، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة: نظمى لوقا، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٨)، ص ص ٤٥ - ٥٥.

١٠- تركى رابح، **مرجع سابق**، ص ١٧

١١- جميل صليبا، **المعجم الفلسفي** جـ١ (بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧١)، ص ص ١٦٥ - ١٦٩.

١٢- تركى رابح، **مرجع سابق**، ص١٩.

١٣- فاخر عاقل، **معالم التربية**، (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣)، ص ص ٤٨ - ٥٢.

١٤- محمد فاضل الجمالي، **تربية الانسان الجديد**، (تونس، الشركة التونسية للنشر، ١٩٦٧)، ص ص ٢١٥ - ٢٢٢.

١٥- ابراهيم عصمت مطاوع، **في أصول التربية** (القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤)، ص ص ١٠ - ١٣.

- جورج شهلا وآخرون، **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية** (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٢)، ص ص ٣٧ - ٥٠.

١٦- محمد فاضل الجمالي، **تربية الانسان الجديد**، مرجع سابق، ص ص ٢١٥ - ٢٢٠.

- ابراهيم عصمت مطاوع - **في أصول التربية**، مرجع سابق، ص ص ١٤ - ١٧

١٧- جورج شهلا وأخرون، **الوعي التربوي** ، مرجع سابق، ص ص ٣٥ - ٥٠.

١٧- محمد فاضل الجمالي، **مرجع سابق**، ص ٢١٦.

١٨- ابراهيم عصمت مطاوع. **مرجع سابق**، ص ص ١٥ - ١٨.

١٩- محمد فاضل الجمالي، **مرجع سابق**، ص ص ٢٢٠ - ٢٢٢.

٢٠- تركى رابح، **أصول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص ٢٠

٢١- جورج شهلا وآخرون ، **مرجع سابق**، ص ٣٨.

٢٢- ابراهيم عصمت مطاوع، **مرجع سابق**، ص ٢٤.

٢٣- بوتومور، **تمهيد في علم الإجتماع**. ترجمة: محمد الجوهرى وآخرون، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨)، ص ص ٣٠٨ - ٣٢٠.

٢٤- تركى رابح، **مرجع سابق**، ص ص ٢٠ - ٢١.

٢٥- ابراهيم عصمت مطاوع، **مرجع سابق**، ص ص ٤٠ - ٤٣.

٢٥- جون ديوى، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة متى عقراوى، وزكريا ميخائيل (القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٦)، ص ص ١ - ٥

٢٧- جورج شهلا وأخرون، **الوعى التربوى**، مرجع سابق، ص ص ٢٢ - ٢٦ .

٢٨- ابو حامد الغزالى، **إحياء علوم الدين**، الجزء الأول (القاهرة، مطبعة مصر، ١٣٠٦هـ) ص ٩.

(٢٩) Morrison, H. C., ***Basic principles in Education***, (London, Oxford uni., 1934), pp. 60 - 83.

(٣٠) Barzun, J. M., ***Theacher in America***, (N. Y. Boston, 1945). p. 13.

(٣١) Torandike, E. L. & Al. Gates, ***Elementary principles* of Education**, (New York, 1930), p. 7.

(٣٢) جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، مرجع سابق، ص ٥ .

(٣٣) جورج شهلاً وآخرون، **مرجع سابق**، ص ٢٤ .

(٣٤) تركي رابح: **مرجع سابق**، ص ٢٨ .

(٣٥) فاخر عاقل، **معالم التربية**، مرجع سابق، ص ص ٣٠ - ٣٤.

الفصل الثانى

التنشئة الإجتماعية

الفصل الثانى

التنشئة الإجتماعية

مقدمة :

لايعيش الإنسان فى فراغ، ولايمكن أن تتم عملية التربية فى المطلق. ولكن لابد من أن يكون هناك زمان ومكان محددين، وكذلك هناك بشر وحياه، وبصرف النظر عن مستوى تلك الحياه، بدائية، او زراعية، أو صناعية .. الخ، أن وجود الحياه بمعناها الأيكولوجى والإجتماعى شرط لازم لعمليات التنشئة الإجتماعية والتطبيع الإجتماعى التى تقوم بها التربية للأفراد.

فالفرد يولد غير قادر على ممارسة أى شئ، ولا على معرفة أى شئ فى واقعة المعاش، وتتولى التربية من خلال عملية التطبيع الاجتماعى والتنشئة الإجتماعية بما تحوية من تنشئة وطنيه وسياسية ومعرفية، إلى خلق الوعى العام لدى الفرد بالحياه والكون والعالم.

وفى هذا الفصل سنناقش مفاهيم التنشئة الإجتماعية من وجهه نظر علماء الاجتماع والتربية وكذلك أساليب التنشئة الإجتماعية ووكالات التنشئة الإجتماعية المتمثلة فى الأسره أولا والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الاتصال الجماهيريه والأحزاب السياسية والنقابات المهنية والجمعيات والمؤسسات. باختصار شديد مؤسسات المجتمع المدنى برمته، وماتقدمه من برامج وصيغ وافكار لتربية وتنشئة الصغار اجتماعياً وسياسياً.

أولا - مفهوم التنشئة الإجتماعية Socialization

١- المفهوم الاجتماعى

(أ) التنشئة الاجتماعية هى عملية إندماج الفرد فى المجتمع، فى

مختلف أنماط الجماعات الإجتماعية، واشتراكه فى مختلف فعاليات المجتمع، وذلك عن طريق استيعابه لعناصر الثقافة والمعايير والقيم الاجتماعية التى تتكون على أساسها سمات الفرد ذات الأهمية الاجتماعية (١).

إن مجموعة العمليات التى يمر بها الطفل فى تعامله مع المحيطين به من اكتساب وتشكيل وتغيير فى سلوكه وصولا به الى مكانتة بين الناضجين هى مايعرف بالتنشئة الاجتماعية Socialization . وهى بمعنى آخر: التفاعل الذى يكتسب الطفل بواسطته شخصيته الاجتماعية التى تعكس ثقافه مجتمعه، فمن خلال هذه العمليات وهذا التفاعل يقوم المجتمع بجميع مؤسساته بتنشئة الصغار، وجعلهم أعضاء متحملين لأدوار اجتماعية يشاركون بها الآخرين نحو تقدم وتطور واستمرارية مجتمعهم(٢).

(ب) والتنشئة الاجتماعية هى عملية يكتسب بواسطتها الفرد ثقافة مجتمعه بجميع مقوماتها، فالفرد عندما يصل الى درجة التشرب بالثقافة يكون وسيله لانتشارها ونقلها بعد ان كان مستقبلا لها فقط.

(جـ) ويمكن تعريف التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التى بواسطتها يتعلم الإنسان طرق وسبل العيش فى المجتمع او الجماعة البشرية، وتشتمل هذه العملية على انواع عديدة من التربية والتعلم، وقد يكون بعض ما يتعلمه الفرد واضحا مرئيا كاستخدام ادوات المائده او ارتداء الملابس التى تليق بمختلف المناسبات. والى جانب تعلم الطفل السلوك الواضح الجلىّ او التطور العام باللياقة. فانه يتعلم كذلك اختيار طرق الحديث المعينه فى الاوقات المناسبه لها.

(د) والتنشئة الاجتماعية هى أيضا العملية التى تساعد على نوعين مختلفين من الظواهر، فهى تساعد على ان يكون الطفل فرداً قادراً على

المشاركة فى المجتمع. وهى تساعد أيضا من الناحية الاخرى على تفسير الإمكانيات المطلقة للمجتمع. وبالتالى فمن الضرورى عند النظر الى الانسان من منظور التطور، ان نشرح له كيف أن أعداداً هائلة من الكائنات التى يطلق عليها اسم الانسان تستطيع أن تواجه أفعالها من فرد إلى أخر بطريقة يمكن معها استمرار النظام الاجتماعى (٣).

ولاتتوقف عملية التنشئة الاجتماعية على الطفولة فقد أصبح من المؤكد الآن أن التنشئة الاجتماعية تستمر طوال حياه الفرد. فالمهاجر يحتاج مثلا الى تعلم طرق الحياه الجديدة فى المجتمع الذى هاجر اليه. والمجند فى الجيش يحتاج مثلا الى تعلم طرق الحياه فى الجيش.

ويجدر بنا هنا أن نشير الى بعض المشكلات التى لاتتدخل فيها عملية التنشئة الاجتماعية. فهى **أولاً**: لاتفسر كيف نشأ المجتمع او الجماعات البشرية. لان ذلك نتاج لتطور تاريخى إجتماعى واقتصادى خاص وقائم بالفعل قبل أن يدخل الطفل الى هذا المجتمع المتحقق فعلا. وهى **ثانياً**: لاتهتم بتأثير الأعضاء الجدد على المجتمع او على جماعات معينه فيه. وهى **ثالثاً**: لاتفسر الفردية المتميزه التى توجد بين الافراد. فعلى الرغم من صدق عدم تشابة أى فردين أو أن لكل فرد صفاته الوراثية الخاصة وخبراته المتميزه، والتطور الفريد لشخصيته، الا أن التنشئة الاجتماعية لاتركز اهتماما على مثل تلك الانماط والعمليات الفردية، وإنما تركز على مظاهر التطور والتعلم والتأقلم مع الثقافة والمجتمع (٤).

٢- المفهوم الانثروبولوجى

(أ) يعرف فيليب ماير Philip Mayer التنشئة الاجتماعية Socialization فى إطار الانثروبولوجيا الاجتماعية بأنها: عمليه غرس المهارات والإتجاهات الضرورية لدى الناشئ، ليلعب الأدوار الاجتماعية المطلوبه منه فى جماعة

ما أو مجتمع ما (٥). - ويرى من وجهه نظره - أن تعريفه هذا من الوضوح النظرى بحـيث لايرقى إليـة الشك، لأن فكره الأدوار Roles والانساق Systems من الامور الأساسية فى مجال الدراسات الانثروبولوجيه والدور كما يعرفه نيوكوم New Comb هو: الدلالة الوظيفيـة للفرد فى الجماعه او الشخصيـة التى تكشف عن نفسها فى نمط معين من السلوك الجماعى. ومعنى ذلك، انه اذا كانت عمليه التنشئة الاجتماعية هى عمليه اكتساب المهارات والمواقف المتعددة وتمثل الأنساق والمعايير التى يتحدد من خلالها الشخصية والتى تعد نتاج عمليه التنشئة الاجتماعية وبهذا لايمكن فصل التنشئة عن الاتجاهات او المهارات التى تحدد دور الفرد او موضعه فى الجماعة (٦).

(ب) ويرى عالم الاجتماع التربوى مسجراف P. W. Musgrave أن أية جماعه مهما كان حجمها أو نوعها لها توقعات معينه بالنسبه لسلوك افرادها. وأن عمليه التنشئة الاجتماعية هى العملية التى يتضح من خلالها الموقف ويتأكد فى سياقها توقعات السلوك المتبادل أو الأدوار التى تعلمها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية، فان علماء الاجتماع يطلقون على استقراء هذا السلوك المتبادل ومايصاحبه من توقعات الفرد خلال ادائه فى مختلف مراحل الحياه يطلقون عليه اسم التنشئة الاجتماعية (٧). ويرى ان عمليه التنشئة ينبغى أن تعالج من خلال منظورين أساسيين هما :

١- **المنظور الاول : البنائى** Structural perspective، ويعالج التنشئة الاجتماعية من خلال الأدوار التى يتعلمها الافراد خلال الحياه وماتحتويه تلك الأدوار من أوضاع Position يقومون بها.

٢- **المنظور الثانى : التفاعل الشخصى** Interpersonal Perspective ومن خلاله تعالج التنشئة فى إطار عمليه تفاعل الافراد وتوقعات

سلوكـهم فى إطار الجـمـاعــة التى تنشئ العـديد من الأوضـاع الاجتماعية التى يتم من خلالها التفاعل الشخصى والاجتماعى.

والنظرتان متكاملتان، بحيث لايمكن فصل أى منهما عن الاخرى، وذلك لان النظره للتنشئة الاجتماعية من خلال الادوار التى تحدد للافراد فى الجماعة لايمكن فصلها عن فكرة التفاعل الشخصى فى أثناء العمليه نفسها، بمعنى ان الفرد حين يقوم بدور ما فإنما من خلال تفاعل أثناء قيامه بالدور مع الآخرين، وفى إطار توقعات معينه ومتبادله بين الفرد والجماعه معا، ففى المجتمع البدائى لايمكن لجماعة المراهقين مثلا القيام بسلوك ما إلا من خلال نظرة الجماعة لهذا السلوك مما يجعله سلوكا متوقعا بل ومحدودا من خلال طبقات العمر أو شعائر التكريس التى تقوم بها كل طبقه او فئه عمريه معينه. ونفس الشئ يحدث عند المراهقين الذين يباشرون تعليمهم المدرسى فى مجتمع حديث، اذ تأخر المراهق عن مدرسته يوما أو بعض يوم فانه يتوقع ان تسأله الجماعة عن سبب التأخر (٨). وبالمثل فى الأسرة او الجماعه المناظره اذا اعتاد العودة اليها فى موعد محدد أو معين.

ولهذا كان التدريب على التوقع من أهم العوامل التى تهدف اليها عمليه التنشئة الاجتماعية وتظهر توقعات السلوك بصورة واضحة فى الجماعات العسكرية ووحداتها المختلفه، اذ أن أنماط السلوك العسكرى واضحة تماما للقادة والأعضاء معا، الامر الذى يفرض بموجبه الجزاء الحاسم لكل مخالف لتلك القواعد الصارمه.

ففى البناء الاسرى توجد أدوار، الأب والأم، الإبن والبنت ... الخ وفى البناء التربوى توجد أدوار المعلم والتلميذ والموجه والناظر والوكيل. وفى البناء الاقتصادى فإن الادوار المختلفه تتصل بالمدير والعامل والتاجر والمهندس ..الخ وهكذا فى سائر الأبنيه والأنساق الاخرى. ،هذه الأدوار والمواضع

المختلفه فى الجماعات المتباينه تتلاقى كلها فى البناء الاجتماعى الشامل الذى يحقق درجه معينه من الترابط والتماسك.

(جـ) أما نيو كوم New Comb فيعرف التنشئة الاجتماعية بمعناها الواسع على انها العملية التى يستطيع الوليد البشرى من خلالها وعن طريق ما اكتسبه من إمكانيات سلوكيه فطرية محدودة أن يتطور وينمو نفسيا واجتماعيا بحيث يصبح شخصية اجتماعية تعمل وفقا لأحكام الجماعة ومعاييرثقافتها[٩].

وإنطلاقا من هذا المفهوم فان عمليه التنشئة الاجتماعية هى التى يتدرب الطفل أو الناشئ من خلالها على أساليب التعبير الاجتماعى عن دوافعه المختلفه. وبالتالى اشباعها فى الإطار القانونى الذى تعترف به الجماعه والذى يتمثل فى اعتراف الجماعه بما يقوم به الناشئ من اساليب يعبر بها عن دوافعه وميوله، وبهذا تتضمن عمليه التنشئة الاجتماعية عنصريين أساسيين هما[١٠]:

١- **العنصر البنائى**: ويشير الى عمليه تفاعل الناشئ مع البيئة الاجتماعية الموكل اليها بهذه العمليه والتى تتمثل أولا فى الاسرة.

٢- **العنصر الثقافى**: ويتضح فى ان التنشئه تمثل أبرز جوانب التراث الثقافى فى أى مجتمع إنسانى من حيث كونها وحدة ثقافية تتضمن الافكار التقليدية التى يثبت صلاحيتها عبر الاجيال لتشكيل الأفراد الجدد فى المجتمع طبقا لقيم وعادات وتقاليد وقواعد ومحرمات هذا المجتمع.

بيد أن هذه العناصر الثقافيه التقليدية التى تنتقل من جيل الى جيل آخر. عن طريق التنشئه الاجتماعية باختلاف المجتمعات من حيث كونها بدائية أو متحضرة. فبينما يزداد حجم تلك العناصر التقليدية التى تنتقل

عبر الزمن فى المجتمعات البدائية فانها على العكس فى المجتمعات المتحضرة. إذ تقل طبقا لسرعة التغير فى تلك المجتمعات. ولهذا يرى «ماير» أن ماتتصف به تلك المجتمعات من الحراك الاجتماعى طبقا للتغير التكنولوجى يلقى عبئا جديدا على الجيل المنشئ أى المربى فى مراجعة اسس التنشئة الاجتماعية التقليدية. او بمعنى ادق السابقة او حتى الآنيه باستمرار، وذلك فى محاوله متكرره لإعاده التنشئة الاجتماعية بالنسبه لمراحل العمر المختلفه لتحقيق عملية التكيف للبيئة الاجتماعية من ناحية وحصول الافراد على ادوار جديدة تتلائم مع هذا التغير السريع من ناحية آخرى(١١).

(د) وفى إطار التعريفات الانثربولوجية للتنشئة، فان «بول سبنسر Paul spincer» يرى أن التنشئة الاجتماعية لها مفهومين، أحدهما محدود والآخر شامل، فهى من حيث مفهومها المحدود تتصل بعملية التعليم الاجتماعى Social learning للأطفال، حيث تقوم بغرس قيم ومعايير الجماعة لدى الناشئين لدرجة تمثيلهم لها ومشاركتهم فيها. أما مفهومها الشامل، فإنها تمتد من محيط الاطفال ومجالهم الى محيط ومجال الراشدين من حيث غرسها للقيم والمهارات والمعايير من ناحيه، وربطهم بالجماعه الاجتماعيه الجديده بالدرجة التى تم توقعاتهم فيها لقيم ومعايير قبل مشاركتهم الفعل من ناحية آخرى. وهنا تنتقل عمليه التنشئة الاجتماعية من مجرد مباشرة الفعل الى توقعات نتائجة قبل مباشرته. وسواء كانت التنشئة بمعناها المحدود او الشامل فانها تشير الى توافق معين لابد أن يتحقق فى موقف الفرد سواء بالنسبه لجماعته الصغيره او بالنسبه للجماعة الأوسع نطاقا. ثم المجتمع ككل(١٢).

ويرى سبنسر أن عمليه التوافق ليست هى القطب الوحيد فى عمليه التنشئة الاجتماعية، إذ لابد من قطب آخر معارض هو قطب الصراع والذى

يختلف عمقا وكثافه باختلاف ثبات أو تغير البناء والثقافة معا. أى باختلاف طبيعة المجتمع من حيث ديناميتة او استاتيكيته. ويرى أن الصراع ينشأ عادة بين القيم القديمة البالية وبين القيم الجديده التى يقبل الأفراد على اكتسابها فى عمليه التنشئة الاجتماعيه. ورغم هذا فان ربط عمليه التوافق بنظريات التنشئة فى بعديها الفيزيقى والسيكولوجى لايمكن ان يكون ربطا صارما اذ يتأثر ذلك بطبيعة البناء من حيث التغير او الثبات ومن حيث العمليه واتخاذها نسقا تقليديا او ما يتطلبه من استعاده التنشئة Resocialization طبقا للمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعيه والثقافيه والتربوية فى مجتمع ما.

وهناك أربعة مستويات لضرورة إندماج الفرد وتكيفه فى المجتمع، المستوى الاقتصادى والاجتماعى، والوظيفى – الدور – والمعيارى والقيمى . . وعند دخول الفرد الى عالم الجماعه الانسانيه وانخراطه فى المجتمع، تتوقف قدرة الجماعة على التأثير فى الفرد، وقدره الفرد على التأثير فى الجماعة. وفى عمليه التنشئة الاجتماعية للفرد، يمكن ان نقرر طورين أساسيين[١٣]:

الطور الاول: التكيف الاجتماعى. والطورالثانى: التعبئة الداخليه .

ويعنى التكيف الاجتماعى تكيف الفرد مع الظروف الاقتصاديه والاجتماعيه وفقا لوظيفة دورة الاجتماعى والمعايير الاجتماعية التى تتشكل على مختلف مستويات نشاط المجتمع، ومن الجماعات الاجتماعية وجماعات العاملين التى هى بمثابه بيئة لنشاطه. وعمليه التكيف هذه تمتاز بجمله من السمات والخصائص أهمها(١٤).

– المرونه: والواقع ان الانسان حين يولد فى المجتمع يزوده المجتمع بخبراته وطرائقة فى العيش. كما يزوده المجتمع بمعارفه، ثم يخرج الى

الحياه. وحينئذ يخضع لمؤثرات الحياه ويتحتم عليه ان يتسجيب لهذه المؤثرات. ولما كانت الحياه نامية متطورة متجدده متغيره، كان على الانسان أن ينمو معها وأن يتطور وأن تتغير طرائقه وأساليبه فى الحياه بتغير هذه الحياه ذاتها.

- **الاستمرار:** والحق ان الحياه البشريه فى رأى علماء التربيه وعلم النفس والاجتماع، تبدأ قبل الولادة، فالإنسان نتاج لوراثته البيولوجية ووراثته الاجتماعية، كل عملية تربويه لاتأخذ هذه الوراثة بعين الإعتبار عمليه تربويه ضالة. على أن الإنسان لايكاد يبصر النور حتى يتحتم عليه ان يكيف نفسه مع مقتضيات الحياه الجديده، ثم تستمر هذه العمليه يوما بعد يوم ولحظه بعد لحظه الى ان تخمد شعلة الحياه ولذلك فعملية التكيف عمليه مستمره ملازمه للوجود البشرى.

- **التغيرّ:** ان التكيف مسبب عن تغير ظروف الحياه ويقود الى تغير الذات، وفى الوقت نفسه فان تغير ظروف الحياه وتغير الذات تتبادل الأثر والتأثير، فما كان منها سببا أصبح نتيجه، وماكان منها نتيجة أصبح سببا، وكأن الإنسان يدور فى حلقه مفرغه. إن تشابه الحياه وظروفها أمر ظاهرى بحت. والواقع أن يومك غير أمسك، وهو غير غدك. والواقع أن طبيعة الحياه تعنى التغير والتبدل والذى يتغير لايكون حياً أساساً.

- **أن التكيف عملية فردية اجتماعية فى ذات الوقت:** وواقع الحال أن التغير يصيب المحيط الطبيعي والاجتماعى كما يصيب الفرد أيضا. وكل دراسة لعملية التكيف لاتأخذ أهمية الفرد بعين الاعتبار عمليه عرجاء وناقصة. فالمجتمع قبل كل شئ مكون من أفراد وعمليه التكيف إنما تقع على الافراد كما تقع من الأفراد. وبما ان الأفراد يجتمعون لتكوين مجتمع فإنه يكون للعملية التكيفيه صبغة اجتماعية.

أما الطور الثانى لعمليه التنشئة الاجتماعية فهو التعبئة الداخلية، والتعبئة الداخلية هى إدخال المعايير والظروف الاجتماعية الى العالم الداخلى للإنسان. ولكن طابع نقل المعايير والقيم الاجتماعية وغيرها من مكونات البيئة الخارجية الى الأنا الداخلية انما تعينه مسبقا، لدى تلك البيئة الداخلية لكل فرد ملموس، التى كونتها الخبره السابقة. ولهذا السبب بالذات فان الفرد لا يذوب في البيئة الاجتماعية، بل يتعامل معها كوحدة مستقله.

وفى بعض نظريات التنشئة الاجتماعية، يعتبر الفرد هدف فقط للتأثير الخارجى. فنحن نجد هذه النظريات:

- تأخذ الفرد بمثابه نقطة انطلاق الجوهر الطبيعى للإنسان، الذى يتحول اجتماعيا بواسطة التنشئه الاجتماعية فقط.
- يجرى تدعيم ذاتيه الفرد بوصفها نشاطاً مستقلاً يحقق مشروعية الذاتيه الفرديه.
- تقتصر التنشئة الاجتماعية للفرد على التعليم الاجتماعى، وتشمل فقط الشكل الذاتى لتأصيل الفرد فى المجتمع.
- يتبدى النظام المعيارى القيمى بمثابه نظام مستقل بذاته حيال الفرد ..الخ(١٥).

من هنا فان نظرية التنشئة الاجتماعية هذة إذ تستند الى مبدأ الحتمية الاجتماعية، تنطلق من إن الانسان كشخصية إجتماعية هو أحد العوامل التى تنتج شروط وظروف حياته الخاصه والحياه الاجتماعية بوجه عام، وعلى السواء. فان أفعاله الاجتماعية مشتبكة اشتباكا عضوياً بآليات عمل مختلف فعاليات الإنسان الاجتماعية (المؤسسة، المدينة، القرية .. الخ) وهى بمثابه هدف وذات للتفاعل الاجتماعى.

أن العنصر البشرى والشخصى يشكل عاملا مركبا هاما لأى حدث إجتماعى كان. ونتيجة لذلك فان علم الاجتماع يدرس التجربه البشرية الفعلية الواقعية للافراد وأهدافهم التى يسعون إلى تحقيقها فى الواقع الاجتماعى. ومن أهم تلك الاهداف عملية التنشئة الاجتماعية بوصفها مجالا لعلم الاجتماع والتربية فى ذات الوقت.

ثانيا: التربية والتنشئة الاجتماعية:

يكتسب الفرد شخصيته وثقافة مجتمعه خلال العمليه التربوية والتفاعل الاجتماعى. والتنشئة الاجتماعية عملية تربوية لكل ذو علاقة بالطفل من الآباء والامهات والمعلمين وغيرهم، حيث انها تتضمن عمليه تشكيل الفرد وبناء شخصيته على نموذج خاص يمكنه من النمو والإتزان مع ذاته والتكيف مع المجتمع وثقافته والعمل على إستقراره وإستمراره. إن العملية التربوية هى العمل على تفهم الشخصية وتهيئة السبل لنموها المتكامل والمنسجم مع الواقع الاجتماعى فى شموليته (١٦).

والتربية هى العملية التى تشكل الفرد وتكيفه مع الواقع من خلال بناء شخصيته بما يتفق مع متطلبات ثقافته الاجتماعيه وتحديد دوره الاجتماعى. هذه التربية بهذا المعنى ماهى الا عملية التنشئة الاجتماعية وتشمل هذه العملية على فعاليات وعمليات ذات هدف تربوى هام تختلف فى طبيعتها وبساطتها من حيث تعقيد المجتمع وبساطته. وهذه العمليات يقف على رأسها العمليات التاليه:

(١) ضبط السلوك وإشباع الحاجات:

يكتسب الطفل من خلال عمليه التنشئة الاجتماعية مع أسرته وغيرها من المؤسسات المناط بها مهمة التنشئة الاجتماعية فى المجتمع، اللغه والعادات والمعانى والمواقف والاساليب المرتبطة بإشباع الحاجات والرغبات

كما ينشأ لدى الطفل فى هذه العملية القدره على توقع ردود فعل الآخرين تجاه بعض مطالبه وسلوكه. إن عملية اشباع حاجات الطفل البيولوجية تتم بواسطة أساليب معينه تقننها الاسره فى المقام الأول، حيث يتعلم الطفل كيفية الاكل والشرب ويطور تذوقه للاشياء التى تقدم له، كما يتعلم كيف يقضى حاجاته الأخرى ويطور حبه لأسرته ويمرح مع أفرادها ويشارك الآخرين عاطفياً، كل هذا يتم وفق سلوك معين يراه المحيطون بالطفل بأنه الأسلوب الأمثل والمطلوب التقيد به والإمتثال له. لهذا فان هذا التطبيع لايخلو من الضغوط والتوجيهات التى تأخذ بيد الطفل الى اكتساب ثقافة مجتمعه وتشربها، بمايعنى أنه أصبح قادراً على العيش وفق إطار الجماعه التى ينتسب اليها.

ومع إتساع دائرة علاقات الطفل وتعامله مع غيره تزداد معها متطلباته ورغباته، وتتعدى بذلك محورها البيولوجى الى النطاق النفسى والاجتماعى، فخروجة إلى الشارع واختلاطه بأبناء الجيران وجماعة الرفاق، وبإنتقاله إلى مدرسة رياض الاطفال فانه يكتسب مصطلحات سلوكيه جديدة يتعلمها من استجابات الآخرين نحوه. كلما ازدادت دائرة إتصاله بالآخرين تحددت معالم جديده له بالنسبه لسلوكه الإجتماعى، والأسلوب الذى بواسطته يستطيع إشباع رغباته وحاجاته.

كما أن الطفل من خلال هذا التطور الاجتماعى فى العلاقات تنشأ لديه حاجات جديدة كحب الجماعه والانتماء إليها، والتقدير والتعاطف والتسامح واحترام الآخرين واحترام آرائهم وأفكارهم.

إن عمليه التنشئه الاجتماعية – التطبيع الاجتماعى – تساعد الطفل أيضا على اكتساب المعايير الاجتماعيه التى يراها المجتمع من الغايات التى يعتز بها والمنبثقه عن الأهداف والقيم والنظام الثقافى برمته. بل وأيديولوجية

المجتمع التى توجه سلوكه وتضبط حركته وتحدد الأدوار الاجتماعية للقوى السياسية فيه(١٧).

والى جانب كل ذلك فان عملية التنشئه الاجتماعيه - التطبيع الاجتماعى - تعلم الفرد الأدوار الاجتماعيه التى يقوم بها الأفراد رغبة فى استمرار وجود المجتمع. فكل فرد يحتل فى المجتمع مركزا واحدا على الاقل، تختلف المراكز بإختلاف السن والجنس والتأهيل، ويعرف لنتون Linton الدور الاجتماعى بأنه: الدلاله الواضحة للنظام الثقافى فى مركز إجتماعى معين وانه يشمل السلوك والإتجاهات والقيم التى يقررها المجتمع على كل فرد يشغل هذا المركز، كمايشمل توقعاته السلوكية المشروعه تجاه الآخرين فى ادوارهم ومراكزهم المنبثقه من نفس النظام الثقافى، كما ان الدور هو الجانب الديناميكى للمراكز والذى يلتزم الفرد بتأديته كى يكون عمله سليما فى مركزه(١٨).

٢- تأكيد الذات واكتساب الشخصيه:

فى هذه العمليه يتحول الطفل من فرد Individual الى شخص Personal حين تبدأ علاقات الطفل الاجتماعية والتى تكسبه الشعور بقيمته وذاته مع أفراد أسرته، حيث إنه من خلال هذه العلاقات الاوليه ينمى خبرته عن الحب والعاطفه والحماية، وهو فى تكوين هذه العلاقات يكتشف من حين لآخر إنه يتأثر دوما بسلوك الكبار من حوله ويؤثر ذلك فى وعيه للمعانى والإتجاهات والقيم. ومن هذا ومن خلال هذا الأسلوب من التأثر يزداد وعى الطفل لذاته ويزداد نموه بزيادة تفاعله مع المحيطين به وقيامه بدوره الخاص. فالطفل حين يتفاعل مع أسرته تتضح له الصوره بالنسبه لدوره عندما يرى ويدرك أدوار الآخرين وينمو لديه شعورا بالطمأنينه كلما وجد تجاوبا بين مصلحته وأهدافه ومصلحة وأهداف الجماعه.

وعن طريق هذا التفاعل والتجاوب المنطلق من الدور الذى يقوم به يتحول فكر الطفل ذو النزعه الفرديه الذاتيه الى فكر له منطق يأخذ بإعتبارة العلاقات القائمه بينه وبين الافراد من حوله، ومن هنا تأخذ شخصيته بالتبلور والتكامل والإتزان.

وعندما ينتقل الطفل الى بيئه جديده كالشارع أو روضة الأطفال أو المدرسه الإبتدائية مثلا، فانه لابد وأن يواجه إختلافات سلوكيه لأفرادها جاؤا من بيئات مختلفه، ويتطلب التكيف فى هذا المجال الجديد المزيد من الجهد من الطفل لتحديد موقفه واتجاهاته وبلورة دوره بالنسبه لهؤلاء الغرباء. وهكذا ينمو الطفل وتنمو معه قدرته على التكيف والانسجام وتتطور شخصيته من الفردية البيولوجية الى تلك النفسيه الاجتماعيه التى تعطي إهتماما بالغا لدور الجماعة فى حياة الفرد.

ثالثا: شروط التنشئة الاجتماعية[١٩]:

للتنشئة الاجتماعية او عملية التطبيع الاجتماعى شروط أساسيه، لايمكن أن تتم عملية التنشئة فى غيابها، بمعنى أن تحقق تلك التنشئه رهن بوجود هذه الشروط الضرورية، وهى:

- أن يكون هناك مجتمع قائم بالفعل، لأن هذا المجتمع هو المحيط او العالم الذى ينشأ فيه الطفل اجتماعيا وثقافيا.
- توفر الشروط البيولوجية الوراثيه الجوهريه. لأن عمليه التنشئه الاجتماعية المناسبه تصبح مستحيله إذا ماكان الطفل غير سليم البنيه، معتلا، أو معتوها، أو به أى عيب بيولوجى وخلقى آخر.
- ان يكون الطفل ذا طبيعه إنسانيه سويه، قادراً على أقامة علاقات عاطفيه ووجدانيه مع الآخرين.

وإلى جانب هذه الشروط، هناك بعض العوامل الهامة فى المساعده على التنشئه الاجتماعيه، منها القدره على تحويل الخبره الى رموز يمكن تدوينها بالكتابه فى شكل فكره أو شعر أو نثر ... الخ. وعلى الرغم من أن الكتابه ليست ضروريه للتنشئه الاجتماعيه، فإن الكلام الذى يتوقف أيضا على المقدره على استخدام الرموز، لهو أمر هام فى عملية التنشئه الاجتماعيه. ونناقش فيما يلى هذه الشروط بشئ من التفصيل:

(١) ضرورة وجود مجتمع:

يولد الطفل فى مجتمع موجود بالفعل قبل ميلاده والطفل يأتى الى هذا العالم دون إستشارته وبدون رغبته فى الوجود، وبدون معرفه بكيفية الاستمرار فيه. والتنشئه الاجتماعيه من وجهه نظر المجتمع هى نقل الثقافه والدافعيه على المشاركة فى إنشاء العلاقات مع الأعضاء الجدد لتحقيق تماسك المجتمع. وللمجتمع عدة معايير وملامح مميزه له، وهى: المعايير والمكانه والمؤسسات والثقافة.

أما المعايير فهى القانون الضمنى الذى يحدد النمط السلوكى المناسب فى موقف ما. وكثير من المشكلات الاجتماعيه تنشأ نتيجه الإختلاف بين مايحدث وما يفترض حدوثه، وبالتالى فمن الضرورى التمييز بين المعايير المثاليه والمعايير السلوكية الإجرائية. وترتبط القيم بالمعايير، وهى أكثر عموميه من المعايير وتعتبر مفاهيم للأشياء المرغوب فيها والتى تستخدم كمحطات للمعايير.

أما عن المكانه فهى المركز فى البنيان الاجتماعى. ويرتبط بالمكانه الدور Role أى السلوك المتوقع من شخص مايشغل مركزا معينا. والتنشئه الاجتماعيه تهدف الى أن كل فرد يعرف حدود دوره، ويعرف واجبات وحقوق مركزه ومكانته.

والمؤسسات توجد فى المجتمع للقيام بوظيفه ما يحددها المجتمع. فالمدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية ووظيفتها الأساسيه نقل جزء كبير من التراث الفكرى للمجتمع بطريقه منظمه. ولكل مؤسسه مجموعه من المعايير. فالمدرسه لها معاييرها الخاصة بالمواظبه أو المناهج وطرق الإمتحانات والتقويم والعلاقات القائمة بين المعلمين والطلاب وأولياء الامور وغيرها.

أما الثقافه فهى مجموعه من الرموز المشتركه والتعريفات والمفاهيم مجتمعه الى جانب الأنماط السلوكيه والمنتجات الماديه التى تحفز الناس على الانتاج، ومن هنا فان ثقافة المجتمع هى ثقافة الأمه أو الجماعه، فالثقافه من وجهة نظر علم الاجتماع هى: ذلك الكل المعقد والمركب من القيم والإتجاهات وانماط السلوك والموروث القديم وماخلفه السلف من أدبيات فنيه معماريه وماديه ومعنويه، أى كل جهد الإنسان خلال رحلة حياته فى مجتمع منذ ان وجد هذا المجتمع وللآن. وهذا هو معنى الثقافه العام، أما معنى الثقافه الخاص، فهى المنتجات الفنيه والأدبيه الشعريه والموسيقيه والتشكيليه والقصصيه للانسان، فالشاعر، والقاص، والنحات، والموسيقى، مثقف، لكنها ثقافه رفيعه خاصة بفئه او جماعه ما..

وللثقافه عموميتها وخصوصيتها. والعناصر الخصوصيه، وهى ثقافه ثانويه لقطاع معين من قطاعات المجتمع. والطفل ينشأ إجتماعيا فى ثقافه ثانويه معينه، وليس فى الثقافه ككل بمعناها العام. وليس معنى ذلك أن الطفل يقضى حياته كلها حبيس تلك الثقافه الثانوية، وإنما بالنضج ينتقل الطفل من الثقافه الثانويه الى الثقافه العامه التى يعيشها المجتمع. وربما يأتى هذا الإنتقال مبكراً أو متأخراً وقد لايأتى مطلقا بسبب المعيشة فى بيئات منعزله أو غير متجانسه.

ومع تزايد التحضر "Urbanization" والحراك الاجتماعى Social

Mobility والتربيه والتعليم تقبل النسبة المنعزله من الاطفال طرق الحياه والتعامل مع المجتمع. فالتنشئة الاجتماعيه تبدأ فى ثقافه ثانويه معينه ثم تتسع لتشمل إطار الثقافه العامه، ليصبح الطفل قادراً على التعامل مع القيم والمعتقدات والمعايير والمؤسسات التى تسود المجتمع.

وهكذا يصبح المجتمع صورة معقده ومتغيره ولابد للفرد من إكتساب حد أدنى من المعرفه بقيمه ومعاييره وعاداته واتجاهاته وثقافته ومؤسساته، حتى يتمكن من العمل فيه والعيش به، وهذه هى مهمة التنشئه الاجتماعيه الأساسيه.

(٢) الوراثه البيولوجية:

يصعب تنشئة الذين يعانون من قصور وراثى خطير، تنشئة إجتماعية سليمه، لانه ستكون لديهم دائما مشكلات مميزه. ومع ذلك فإن المجتمع عليه واجب أن يكتشف من الوسائل التى يسهل بها عملية التنشئة الاجتماعيه لهذه الفئه من المواطنين. ولقد بذلت جهوداً مكثفه فى السنوات الأخيره للتغلب على الصعوبات الناتجه عن التخلف العقلى أو الصم والبكم أو العمى، وإعطائهم قدرا مناسباً من التنشئه الاجتماعيه فى مجالات التربيه الخاصه وتربيه المعاقين.

وهناك مميزات أو صفات بيولوجيه تشكل مضمون التنشئه الاجتماعيه، منها اعتماد الكائن الحى البشرى على الغير فتره طويله، ومنها أن الكائن الحى البشرى يعمل بالغرائز الفطريه الموروثه، ومنها نضج الكائن البشرى وفق جدول زمنى محدد يختلف فى تفصيلاته الداخليه اختلافا بسيطا. ومنها الميول المزاجيه سواء السلبيه أو الإيجابيه. ومن الواضح أن الطبيعه البيولوجيه للإنسان تكون وتشكل الجسم، وبالتالى تؤثر فى تنشئته الاجتماعية. وتتداخل العوامل البيولوجية فى المواقف الفعليه من عناصر

العالم الاجتماعى بحيث يصعب عزلها، إذ لايمكن عمليا عزل العوامل الوراثيه عن العوامل البيئيه لأهمية كل منها، وتداخلها فى وظيفه واحده تخص الكائن الحى البشرى.

(٣) الطبيعة الانسانية:

وشرط ثالث للتنشئه الاجتماعيه. هو مايطلق عليه تشارلز هـ. كولى C. H. Cooley عالم الاجتماع الامريكى اسم الطبيعه الإنسانيه. ومايريد أن يبرهن عليه بهذا المصطلح هو شئ يميز الإنسان عن غيره من الحيوانات، وبالرغم من هذا فهو شئ مشترك بين أفراد الجنس البشرى، وليس نتاج بعض المجتمعات. وطبقا لما يراه كولى فالطبيعة الإنسانيه التامه النضج هى نتاج أكثر منها شرطا مشتقا للتنشئه الاجتماعيه. وعلى هذا يجب أن يكون لدى الطفل قدرات مشتركه يستطيع أن ينمى بها الطبيعه الانسانيه التامه.

يرى كولى أن الطبيعه الانسانيه تتألف من العواطف. وتعتبر المشاركه أكثر العواطف أهميه، فهى تدخل فى عواطف أخرى مثل الحب والكراهيه والطموح، والخيلاء، وعبادة الابطال، والشعور بالصواب والخطأ الاجتماعيين.. وتقوم العواطف المعقده على قدرتين: أحدهما القدره على المشاركه مع الآخرين، والاخرى القدره على إستخدام الرموز والدلالات، بمعنى إعطاء الرموز مدلول معرفى وانفعالى كإستخدام الاشارات والعلاقات ذات الدلالات المختلفه والقدره على إستخدام الرموز إدراكيا وإنفعاليا لاعطاء المعانى قدره إنسانيه. والعواطف الموجوده فى العقل الإنسانى غير فطريه، وإنما هى مكتسبه عن طريق الزماله والمشاركه، ولكنها تزول نتيجة العزله الإنطواء، ومن هنا يأتى دور التنشئه الاجتماعيه فى دفع الإنسان إلى المشاركه الفعاله فى واقعه الاجتماعى المعاش.

رابعاً: آليات التنشئه الاجتماعية

للتنشئة الاجتماعيه أو التطبيع الاجتماعى آليات متعدده ومتنوعه يتم من خلالها عمليه التنشئه الاجتماعيه، وذلك على اعتبار أن عمليه التنشئه تتم فى مجال التربيه اللا مدرسيه أو اللانظاميه غالباً، وأحيانا ما تتم تنشئة المراهقين والبالغين فى مجالات التربيه النظاميه. وتتداخل آليات التنشئه الاجتماعيه بالطبع مع آليات الوسائط التربوية أو المجالات التى تتم فيها عملية التربيه بشكل واسع، وطالما اننا سبق ان سلمنا بان التنشئه الاجتماعيه جزء من عمل التربيه، فانها تتشابك مع بقيه آليات ومجالات العمل التربوى، أردنا أن ننوه الى ذلك حتى نزيل اللبس الذى يمكن أن يحدث عندما نتعرض لوسائط التربية وآليات التنشئه الاجتماعيه ،هذه الآليات هى:

(١) الأسره: [٢٠]

الاسرة هى الخليه الأولى أو الأساس الذى يقوم عليه كيان المجتمع. لأنها البيئه الطبيعيه الأولى التى يولد فيها الطفل وينمو ويكبر حتى يدرك شئون الحياه ويشق طريقه فيها. والاسره تشترك مع المدرسه والمجتمع فى عمليه التربيه والتنشئه الاجتماعيه للطفل، وهى الجماعه الأولى التى يتعامل معها ويعيش فيها السنوات الاولى من حياته (الخمس سنوات الأولى) قبل أن يلتحق بالمدرسه. هذه السنوات التى يؤكد علماء النفس والتربيه أن لها أكبر الأثر فى تشكيل شخصية الطفل وطباعه تشكيلا، يبقى معه مدى الحياه، وفى سائر نواحيه الجسميه، والعقليه، والوجدانيه، والخلقيه، والنفسيه.

فمرحلة الطفوله المبكره (خمس سنوات الاولى) تعتبر أهم مرحله فى حياة الإنسان اذ هى الأساس الذى يعتمد عليه نمو الطفل فى جميع مناحى شخصيته فى المراحل التاليه، وذلك لما تمتاز به هذه المرحله من المرونه وقابلية الطفل للتأثر بكل مايحيط به والتشكل به أيضا.

ويرى علماء الاجتماع أن الأسره هى أصلح بيئه للتربيه وتكوين النشئ وخصوصا فى سنوات عمره الاولى .. ذلك أن الصله بين الوالدين والإبن تكون أمتن الصلات، والعلاقه بينهم أمتن العلاقات التى يمكن أن توجد بين الأفراد أو الجماعات. ومن هنا كانت نشأة الطفل بين والديه خير فرصه لنموه الجسمانى والعقلى والخلقى والاجتماعى. كما أنها خير ضمان لتهذيب إنفعالاته ووجدانه وخير واسطه للسمو بسلوكه العام. كما يضع علماء التربيه والأخلاق بدورهم الأسرة والمنزل فى المقام الأول حين يتحدثون عن بناء المجتمع، ويدللون على أهميتها فى صنع أخلاق النشئ وتهذيبها وتوجيهها.

فالحياة الأسريه بما فيها من صلات وارتباطات وما تحويه من سلوك ومعاملات، وما تدين به من مثل ومعتقدات، تؤثر تأثيراً كبيراً فى تكوين ميول الطفل ونزعاته، كما تؤثر فى تكوين شخصيته. ومن هنا تنشأ الأخلاق الفاضله أو الرديئة التى يتصف بها الأفراد وبالتالى تنعكس على المجتمع، لان المجتمع يتكون من مجموعه من الافراد.

من هنا فان أول تدريب إجتماعى يتلقاه الطفل يكون من خلال الوالدين، وإن استثنينا بعض الاطفال الذين لم يخبروا مثل هذه الرعايه الوالدية أو أى نوع من الرعاية الأسريه، حيث يحدث لهم التطبيع الاجتماعى والتنشئه الاجتماعيه من خلال مؤسسات إجتماعيه أخرى.

ويكاد يجمع علماء النفس بأن المكونات الأساسيه للشخصيه تتشكل ببلوغ الطفل الخامسه من عمره، فيتعلم إستجابات عقليه وبدنيه وعاطفيه إلى جانب بعض المهارات الأوليه. وهكذا يتضح أن المتطلبات القبليه للحياه الأجتماعيه التى سيواجهها الطفل تتحكم فيها الى حد ما الحياة الاسريه، وأن جزءا كبيراً من مستقبل الطفل ونوع الحياه وفرصها يتوقف على نوع الأسرة التى ينشأ فيها.(٢١)

حيث يعتبر الوالدان ومن يحتك بهم الطفل فى المحيط الأسرى شيئا محببا بالنسبه له، لذا فهم الذين يساعدونه على إنماء كوامنه، هذا من ناحيه، ومن ناحيه أخري نجد أن إنماء كوامن الطفل يعتمد بالقطع على وجود متغيرات إجتماعيه مناسبه لإثاره تلك الكوامن، وإن كان من الصعوبه أن نحدد على وجه الدقه أيا من المثيرات أكثر ملاءمه لإنماء تلك الكوامن اذ من الصعب عزلها عن بقيه المثيرات الأخرى التى يواجهها الطفل.

ومن المسلم به ان الشعور بالأمان العاطفى يعتبر شيئا جوهريا، ومن ثم فإن أنماط التفاعل التى تتسم بالاتساق والأمان العاطفى شئ مطلوب. وإن كانت معظم الدراسات قد اوضحت انه بغض النظر عن المتطلبات الأساسيه كالغذاء الكافى والماء والملبس والمأوى، فإن الأطفال فى حاجه للعاطفه وفرص اللعب[٢٢] والتشجيع على الممارسات اللغويه واستثارة المحادثه والاتصالات الرمزيه مع الراشدين ومع من هم فى سنهم حتى تتم عملية التفاعل الرمزى واللفظى الاجتماعى للطفل فى محيطه الأسرى.

وذلك يعنى انه كلما أتسع مجال إختلاط الطفل بالآخرين من خلال الإلتقاء بهم والمعايشه معهم، فان ذلك يرسخ لديه شعوراً نفسياً بأنه محل عطف ومحبه ورعايه واحترام. وهذا ماتعرض له فارمر Farmer حينما تكلم عن أهمية الأسره كعامل أساسى فى عملية التطبيع بقوله: إن الأطفال ذوى النمو الافضل هم على الأرجح اولئك الذين ينالون حباً أبويا متسقا الى جانب التشجيع والتدريب على ضبط النفس وأن المعامله غريبه الأطوار تسبب القلق وعدم الامان[٢٣]

من هنا يتضح لنا أن الأسره تلعب دورا هاما فى عمليه التنشئه الاجتماعيه، فالأم لاتزال صاحبة الدور الفعال إذ تقضى مع الطفل معظم وقتها كما أنها النموذج التطبيعى الأكثر أهميه بالنسبه له. وعلى هذا فعزل

الطفل أو حرمانه من أمه وبخاصه فى السنوات الخمس الأولى قد ينعكس أثره عليه. وربما كان هذا هو السبب الى منح الام دون الأب حق رعايه الطفل فى حالات الطلاق.(٢٤) كما أن أهمية الام فى حياة الطفل هى التى دفعت علماء النفس على استمرار تأكيد أهميه العلاقه الطبيعيه بين الأم والطفل. وذلك على الرغم مماقدمه علماء الانثروبولوجيا من أمثله حيث يربى الطفل بواسطة شخص آخر غير الأم، إلا أن النموذج الأكثر إستقراراً لتربيه الطفل هى الأم الحقيقة وليست البديله: إن الاطفال الذين تربيهم أمهاتهم فى الظروف العائلية السوية ينمون نموا أحسن عن أقرانهم الأطفال الذين ينمون فى ظروف الإيداع بالمؤسسات التى لاتقوم على العلاقات الاجتماعيه الشخصيه. إن الحرمان الانفعالى الذى يعانى منه الطفل الذى يوضع فى مؤسسه يعنى نقص أو انعدام التبادل الإنفعالى الموجب بين الطفل وشخص آخر يحتاج اليه ليرعى نموه (٢٥)

ولأهمية الاسره فى عملية التنشئه الاجتماعيه والتطبيع الاجتماعى يؤكد حامد عمار على دور الاسره، بوصفها المعلم الاول: ليس المقصود بالمعلم الاول هنا ماشاع لدى المشتغلين بالفلسفه من اعتبار أرسطو المعلم الأول، ولقد كان كذلك بالنسبه لأهل الحضارات الأوروبية. لكن معلمنا الاول ونحن نتحدث عن التنشئه الاجتماعيه وبناء الانسان العربى أنما هو الأسره التى يولد فيها الطفل، ويتولى والداه تنشئته وتربيته ورعايته على مر السنين حتى يغدو رجلا أو امرأه، وعندئذ يقوم هو أو هى بتكوين أسره جديدة، وهكذا دواليك. ولما كانت الاسره هى البيئه أو المؤسسه الاجتماعيه الأولى، التى تستقبل الطفل، وتحرص على نموه استحقت أن نطلق عليها المعلم الأول (٢٦).

(٢) جماعة الرفاق - النظراء :

تعد جماعة الرفاق - النظراء - أحد آليات التنشئه الاجتماعيه والتطبيع الاجتماعى. وجماعة الرفاق ليست جماعه واحدة، فقد يشترك الطفل فى أكثر من جماعة رفاق واحده، فهناك جماعه رفاق قد تتكون من أطفال قطاع سكنى معين أو سكان عمارته السكنيه، وقد تتضمن جماعه أخرى من أصدقاء اللعب فى المدرسه او الحى او النادى الرياضى الاجتماعى أو قد تتضمن جماعه رفاق من المعسكرات الصيفيه وربما تتكون جماعه أخرى من أقاربه. ومن هنا فان الطفل ليس له جماعه رفاق واحدة، فهو ربما ينتسب الى أكثر من جماعة رفاق فى وقت واحد.

وهناك مميزات عديده لجماعة الرفاق بوصفها مجالا من مجالات التنشئه الاجتماعيه أهمها: [٢٧]

- تتألف جماعة الرفاق من أعضاء من نفس العمر وربما من نفس المستوى الاجتماعى والاقتصادى.
- تتمركز حول اهتماماتها فى المرحله العمريه لجماعة الرفاق.
- تتفاوت فى سلطة اعضائها ومكانتها.
- لاتتضمن مسئوليات طويله المدى بالنسبه للتنشئه الاجتماعيه.

والملاحظ أن مشاركة الطفل فى جماعه الرفاق لاتتم بقصد إعداد نفسه لمجتمع الكبار، فعادة ما تبدأ هذه المشاركه بطريقه بسيطه ثم تزداد تعقيدا فى التنظيم بزيادة العمر والنضج، وعادة يكبر حجمها وتتغير أنشطتها وأهدافها.

وتلعب جماعه الرفاق دوراً هاماً فى عمليه التنشئه الاجتماعيه وعلاقتها بالمنزل والمدرسه. فقد يعتبر بعض الأطفال بالنسبه لجماعة الرفاق على أنهم

ذوى مكانه متدنيه أو متواضعه وهؤلاء غالباً مايكونون مرهفى الشعور أو إنطوائيين لسبب أو لآخر، ويمكن لمثل هؤلاء الأطفال أن يعانون من شعور بالتدنى بالنسبه لذاتهم، والتى إذا لم يعوض عنها بالتفوق الدراسى فقد يحدث رد الفعل العكسى مما يؤدى الى تأخيرهم فى التحصيل الدراسى كنتاج للتقييم المتدنى للذات، ويحدث هذا فى الأغلب الأعم حينما تتعارض قيم جماعة الرفاق مع قيم المدرسه.

واذا ما إحتلت جماعة الرفاق بقيمها المضاده لقيم المدرسه مكانه عاليه فمن المرجح أن يؤدى ذلك الى فشل قيم المدرسه فى أن تصبح هى السائدة. ويحدث العكس طالما تنسجم أو تتواجد قيم جماعه الرفاق مع قيم المدرسه. وفى هذه الحالة فان التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع هم أولئك الذين يحتلون مكانه مرموقه بين جماعة الرفاق بينما يصبح ذوى التحصيل المنخفض هم أولئك الذين يحتلون مكانه متدنيه بين جماعه الرفاق، وهم فى نفس الوقت الذين يكونون ذوى احترام منخفض للذات.[٢٨] كما تلعب الأسرة سواء من ناحية انتمائها لطبقة اجتماعيه معينه أو حينما لاتوفر للطفل قواعد قيمية ثابته لدورها، إذ تعطى الفرصه لجماعة الرفاق لتصبح قوه ذات جاذبيه خاصه فى حاله عدم توافر ضغوط تحسينيه او توافقيه من منبع ثالث. هذا يعنى أنه حالما تضعف سلطة الأسره او المدرسة فإن جماعة الرفاق ربما تنشط كى تهمين على نوعية التنشئه الاجتماعيه التى يتلقاها الناشئ الصغير.

وتلعب جماعة الرفاق دوراً بارزاً فى عملية التنشئه الاجتماعيه حيث عن طريقها يكون الاطفال ويقيمون ثقافه فرعيه خاصه بهم، يحددها عمرهم الزمنى فى جماعتهم. وتتألف هذه الجماعه من قواعد وتقاليد واهتمامات وأنشطة، وطرق إقامة وكسر العلاقات الرفاقيه، ومع ذلك فقد تنظم ثقافات الصغار حول قيم الكبار وأحيانا تشتق من نماذجها.

وتعتبر جماعة الرفاق هى المجال الوحيد الذى ينفصل فيه الأطفال عن الكبار بمعنى الكلمة؛ حيث تحكم تصرفات الأطفال مجموعه من القواعد والطقوس والمصالح والإهتمامات ومنطق الطفوله. بمعنى أنه من وظيفه جماعة الكبار إقامة عالم مستقل للصغار بعيدا عن تحكم وسيطره الكبار ويمكننا ان نحدد بعض الطرق التى تساهم بها جماعة الرفاق فى عمليه التنشئه الاجتماعيه، ويمكن تسميتها بوظائف جماعة الرفاق:(٢٩)

أ- تعطى جماعة الرفاق للطفل خبره بأنواع العلاقات المتساويه أو المتعادله. فهو ينشغل فى هذه الجماعه فى عمليه الأخذ والعطاء التى لايمكن أن تكون فى علاقته مع الكبار. ويكون الطفل فى الاسره والمدرسه بالضروره تابعا لأبائه ومدرسيه (كيفما كانت هذه التبعية) ويكتسب فى جماعة الرفاق أول خبره ضروريه تتعلق بالمساواه. وعندما يدخل الطفل جماعة الرفاق يكون مهتما بالرفقه والإهتمام بالصالح العام للجماعه (وعلى وجه الخصوص بأعضاء الجماعه المهمين بالنسبه له)، وموقف الجماعه يسمح باتباع هذا الاهتمام وتكافئ الجماعه أعضاءها على سلوكها المناسب؛ أو الذى يتفق مع القيم؛ بمنحهم الإهتمام او الموافقه أو الزعامه؛ أو بإعطائهم تصريحا بالمشاركه أو باستخدام رموز معينه ونتيجة للقيام بسلوك عكس هذا. فان جماعة الرفاق تعاقبهم بالازدراء أو الطرد أوغيرها من علامات الرفض.

ب- الوظيفه الثانيه لجماعة الرفاق تنبع من حقيقه أن خاصيتها المتعلقه بالمساواة تنطبق فقط لبعض القرائن أو العلاقات وليس لغيرها وقد تشتمل لعبة الاستغمايه عند الاطفال من الجنسين ومدى العمر الزمنى لحوالى سبع او إثني عشره سنه، وجميعهم متساون، ومن المحتمل أن يعتبروا أنفسهم كذلك. إلا ان الجماعه عندما تمارس لعبه كرة السله او أختبار أحد

الفريقيين فى لعبة البيسبول او الهوكى فمن المحتمل أن تصبح الإختلافات فى المهاره والتى ترتبط مع مستوى العمر مسيطره. وقد يكون الفرق فى العمر بين عام أو عامين له دلاله. وأن الولد الكبير الذى يستطيع التزحلق بدرجة أسرع؛ او يمسك بالكره بطريقه أدق يصبح نموذجا للدور بالنسبه للولد الصغير. وهكذا ففى بعض الأمثله، فان الإختلافات الراجعه الى العمر فى جماعة الرفاق (والإختلافات فى المهاره المرتبطه) تصبح اكثر دلاله على التشابه الراجع إلى العمر الاساسى. فيرى الطفل الأصغر فى الطفل الأكبر نموذجا لما يريد أن يصبح عليه فى الحال (على الرغم من كونه مازال طفلا)، بينما يصبح الطفل الأصغر أكثر وعيا بأنه من الممكن ان يكون نموذجا للأطفال الصغار.

جـ- أما الوظيفه الثالثه لجماعه الرفاق، فهى أنها تعطى التركيب الذى يستطيع الطفل خلاله أن يطور علاقات أقوى من إختياره. وفى جماعه الرفاق الكبرى المتساويه يبدأ الأطفال حوالى سن الثامنه والنصف فى تكوين صداقات خاصه، ولإيجاد الاصدقاء ويبدأ الطفل فى بناء العلاقات المميزه التى تقوم على أساس من الألفه مع الآخرين.

(٣) المدرسة :

إذا كنا لازلنا نؤكد على ان الأسرة لاتزال هى النواه الأولى التى تقدم الخبرات العميقه والمؤثره لأفراد المجتمع. وذلك أن هناك أنماطا أخرى من التنشئه الاجتماعيه يحتاجها الطفل كى يكمل عمليات أساسيه من عمليات التنشئه الاجتماعيه ليحتل مكانته فى المجتمع، ويتولى تقديم هذه الخبرات مؤسسات تربويه أخرى.

وحيث أصبح من المحتم تنظيم تقديم تلك الخبرات للتنشئه بطريقه أو

بأخرى. فلم يكن من سبيل أمام أى مجتمع إلا أن يتخذ من المدرسه كمؤسسه تربويه وسيله لتحقيق ذلك. هذا يعنى أن مسئوليه التنشئه قد أصبحت وظيفة من يعملون فى مجال التربيه وعليهم يقع عبء تنشئة النشئ على ثقافة مجتمعهم بطريقه منظمه بغض النظر عن تباين الخبرات الثقافيه الخاصه التى يحملونها معهم للمدرسه، ومن هنا بدأت التنشئه الرسميه تحتل مكانها من خلال مؤسسات تربويه عديدة، وإن كانت المدرسه واحدة من أهمها. (٣٠)

وانطلاقا من الأهميه التى يعطيها المجتمع – أى مجتمع – للخبرات التى يهدف الى نقلها للناشئين. فإن اهتمامنا ينصب بالدرجة الأولى على البحث عن تقدم الطفل من خلال المدرسه كمؤسسه تربويه من مؤسسات التنشئه الاجتماعيه. هذا بالإضافه إلى الضغوط التى تشكل المدرسه بالصوره التى نجدها عليها والوظيفه التى تؤديها وأثر جماعة الرفاق وتجارب المرء وخبراته الاسريه، وكذلك خبرات الشخصيه من خلال التعامل والإحتكاك مع الاقارب والبيئه بمعناها الواسع.

واذا ما ألقينا نظرة موضوعيه لما يجب أن تكون عليه المدرسه كمؤسسه تربويه والأعباء والمهام التى ألقيت على عاتقها من قبل المجتمع، لوجدنا أن أولى تلك الأعباء، وهى نقل ثقافة المجتمع لأفراده ولاشك أن هذه كانت أحد أهم المفاهيم الأساسيه للتربيه والتى سبقت الإشاره اليها فى الفصل السابق أن التربيه تهتم فى المقام الاول بإدماج الافراد فى الثقافه من خلال أسهامهم فى عمليات التفاعل الإجتماعى فى المجتمع (٣١) ومن هنا فإن المدرسه لها دور وظيفى فى عملية حفظ توازن المجتمع والعمل على إستقراره وذلك من خلال تلك المفاهيم المحافظه التى تحصر عمل المدرسه أو تحدد أحد ادوارها بنقل الثقافه وتذويب الافراد فى ثقافة المجتمع. وذلك مما يجعلها أحد مؤسسات الدوله والتى تقوم بعمليه التنشئه الاجتماعيه.

وتبدأ عملية التنشئه فى المدرسه بدخول الطفل إليها حينما يبلغ سن السادسة، وعند دخول الطفل إلى هذا العالم الجديد، المنظم والذى تسوده جمله من القيم والمعايير والإجراءات والضوابط التى يصطدم بها الطفل فى أول الأمر، ومن هنا فان على هذا الطفل أن يكيف نفسه مع هذا العالم والنظام الجديد، ولكن الكارثه تكون حينما تنحاز المدرسه إلى قيم وثقافه غير موجوده فى المجتمع أصلا. وهذا هو مايتم فى غالبية مدارسنا ومعاهدنا، إنفصال المدرسه عن المجتمع، وحديث المدرسه عن قيم ومثل وأخلاق ومعايير ليست موجوده فى الممارسه الحياتيه واليوميه للطفل، وهنا يقع الخلل والتوتر للطفل، أيهما يصدق؟ وأيهما يتبع ويتبع؟ وتوازنه مع البيئه الجديده هى تلك العلاقه بينه كطفل والمعلم.

إن توطيد العلاقه بين المعلم والتلميذ تعتبر الخطوة الأولى والأكثر أهميه فى عملية التنشئه الاجتماعيه التى توليها المدرسه كل أهتمامها. ولاشك أن هذه العلاقه بالنسبه للطفل سوف تنطبع فى نفسه وإحساسه من حيث لايدرى ولايعلم، وبالتالى سوف تؤثر إلى حد كبير على كيفيه توافقه وسعادته فى المدرسه. كما أن نوعيه هذه العلاقه سوف تحدد المدى الذى سيصل اليه الطفل من نجاح أو فشل. [٣٢]

وبالنسبه للمدرسه فإن هذه العلاقه المبكره تعتبر أيضا ذات أهميه إذ تساعد على إلقاء الضوء على الطريقه التى نُشئ بها الطفل بواسطة والديه وعلاقته معهما أو مع الكبار الذين سبق وأن تفاعل معهم فى المنزل او المجتمع الصغير اللذين عايشهما من قبل. وذلك لأن درجة التماثل بين التنشئه الاجتماعيه فيما قبل المدرسه وما تحدثه المدرسه سوف يؤثر على مايتقبله أو مالا يتقبله الطفل من خبرات مدرسيه جديدة. وإذا ماحدث التباين بين المعايير التى خبرها الطفل من قبل ومعايير المدرسه، فإن الطفل

كما سبق أن أشرنا قد يواجه بمشكلات معقده إذ لا يستطيع ان يتخير إتباع أى مجموعه من القيم فى اى وقت وفى أى المواقف على أنها أكثر ملاءمه.

ضروره التعاون بين الاسره والمدرسه

لكى تنجح عمليه التنشئه الاجتماعيه، ولايعانى الطفل إنفصالا وإنفصاما بين مايتعلم من قيم ومعايير وسلوكيات فى الأسره وما يتعلم فى المدرسه يتطلب ذلك ضرورة وأهمية مد جسور التعاون بين الأسره والمدرسه على اعتبار أن عمل كل منهما مكمل لعمل الآخر. ومن هنا فإن التعاون بينهما سوف يثمر تربيه وتنشئه متوازنه للطفل، وذلك إذا راعينا الإعتبارات التاليه:(٣٣)

- ان حكمنا على التلميذ من ناحيه الذكاء العام وكذلك من ناحيه تصرفاته ونشاطه لايكون صحيحا سليما إلا إذا عرفنا وأدركنا ظروفه الأسريه والاجتماعيه جيدا.
- قد يكون المنزل مصدر كثير من تصرفات الطفل غير المسؤله كالعدوان أو التخريب أو الإنحراف، ولايمكن معرفه أسباب ودوافع هذه الأمور إلا بعد معرفة معاملة الوالدين للطفل فى الأسرة وطرق تغذيته ومعاملته، وهل هو طفل وحيد أو ثان أو ثالث ... الخ.
- تصدر المدرسه بعض القرارت والتعليمات الخاصه بعلاقه التلاميذ بها .. ولايمكن لهذه القرارات أن تأتى بنتائج إيجابيه الا إذا أحيطت الأسره علما بها وإحترامها وإلزام التلميذ بالخضوع لها. وهذا يتطلب ضروره إتصال المدرسه بالأسره.
- صلة المدرسه بالأسره ستمكنها من تزويدها بالإرشادات اللازمه التى ينبغى عليها أن تسلكها إزاء تربية التلاميذ تربيه سليمه، والمساعده على تقويم أى إعوجاج أو أنحراف يظهر عنده.

- أن جو المدرسة ينبغى إن يكون أستمرارا لجو المنزل الصالح حتى يساعد التلميذ على النمو نمواً سريعا سليما فى جسمه وعقله وخلقه ووجدانه.

بإختصار شديد لابد من وجود معبر أو سد الفجوة بين المنزل والمدرسة، وأن يكون المناخ قريب أو متشابه حتى لايعانى الطالب إنفصالا أو إنفصاما او إزدواجاً فى شخصيته، إذا بثت المدرسه قيم ومفاهيم وأشاعت جوا غير متوفر أو متاح للطالب بالأسره. إن التناغم والتناسق هام للغاية في تحقيق تنشئة إجتماعيه قوامها تربيه سليمه وصحيحة لأبناءنا.

(٤) وسائل الإتصال الجماهيريه:

تلعب وسائل الأتصال الجماهيريه فى حياتنا المعاصره دوراً هاماً وخطيراً، ويكاد لايوازيه أى دور آخر من أى مؤسسه أخرى فى المجتمع الحديث والمعاصر. فوسائل الإتصال (السينما، والمسرح، التلفاز، الفيديو، الجرائد والصحف، والمجلات، الدوريات) المقروءة والمسموعه والمرئيه بما تملكه من قدرات وإمكانيات دراميه وغيرها تشد إنتباه القارئ أو المشاهد أو المستمع اليها بطريقة ربما تسلبه إرادته وتجعله لايشعر بالوقت أو الزمن. ومن هنا فهى تعد أجهزه أيديولوجيه تملكها الدوله والنظام السياسى. وعلى الرغم من ان التقسيم الكلاسيكى كان يعتبر تلك الوسائل من أنواع التربيه اللانظاميه أو اللامدرسيه او غير المقصودة. الا أنه فى العصر الحديث أصبحت هذه الوسائل تعادل أجهزه رسميه ونظاميه بحكم سيطره وهيمنه الدوله عليها.

وإذا كانت هذه الوسائل تشكل جسراً ومعبراً هاما وخطيرا فى نقل القيم والأفكار والإتجاهات والسلوكيات من جانب الدوله إلى مواطنيها، وإذا كانت هذه الوسائل أيضا تلعب هذا الدور الخطير على الكبار، فما بالنا بحال

الصغار، الذين لم يتملكوا وعيهم وبصيرتهم بعد فى الاختيار وتحديد الصالح من الطالح.

ويأتى جهاز التلفاز على رأس تلك الوسائل، حيث يعد الوسيله الخطيره ذات الجاذبيه والتى يقضى الكبار والصغار معا أوقات طويله فى مشاهدته، لما يملكه من إمكانيات فى الصوره والدراما والفنون المشاهده الأخرى الأكثر جاذبية. ومن هنا فان حديثنا سوف ينصب بالدرجة الاولى على هذا الجهاز الهام والخطير والذى يملك التأثير المباشر فى نفوسنا وقلوب مشاهديه من الصغار والكبار.

فالصغار يرتبطون بهذا الجهاز أشد الإرتباط لما يوفره لهم من أفلام سينمائيه – كرتون – ومسلسلات للأطفال و مسلسلات للعنف والكاراتيه، وغيرها من الفنون الجذابه لعيون ومسامع المشاهد الصغير. ولقد اثبتت العديد من الدراسات ان الاطفال يقضون وقتا طويلا امام شاشات التلفاز تعادل الأوقات التى يقضونها فى المدرسه أو أى مؤسسه أخرى. (٣٤)

والتلفاز بما يبثه من مواد إعلاميه ومسلسلات وأفلام أجنبيه يقدم للأطفال الصغار صور عن السلوك، والقيم، والإتجاهات، والمعتقدات التى يجب أن يتحلوا بها وذلك بإعتبار ان هذه المسلسلات والأفلام تقدم لهم البطل الخارق، والمرأه البريئه أوالسيئه والطفل السوى وغير السوى ... الخ. أن العديد من القيم والإتجاهات وأنماط السلوك يستطيع التلفاز أن يبثها فى عقول الصغار من خلال نصف ساعه لمسلسل أو فيلم كرتون، ومن هنا فان ما تقوم به الأسره او المدرسه فى شهور يقوم به التلفاز فى لحظه أو نصف ساعه فقط.

فالأطفال يقضون قدراً كبيراً من الوقت فى مشاهدة التلفاز، وعلى الرغم من صعوبة معرفة الوقت الذى يمضونه فى ذلك بالضبط، إلا أنه قدر أن

الطفل الذى يبلغ الثالثه من عمره، متوسط مشاهدته للتلفاز هو خمسه وأربعون دقيقه فى كل يوم من أيام الأسبوع. ويزداد هذه الرقم إلى ساعتين يوميا عند سن الخامسه، وترتفع الى معدل ثلاث ساعات يوميا بين الصفين الخامس والثامن.(٣٥)

وتتجه البرامج المفضله عند الأطفال خلال سنوات ماقبل المدرسه لأن تكون تلك البرامج المتعلقه بالحيوانات وشخصيات الكارتون والعرائس، وتتسع إهتمامات الأطفال خلال السنوات الدراسيه الأولى لتشمل ليس فحسب على المغامرات الموجهه نحو الطفل والقصة العلمية ولكن أيضا إلى المواقف الفكاهيه المتعلقه بأنماط القيم والسلوك فى الأسره.

من خلال ماسبق تثور العديد من التساؤلات حول تأثير جهاز التلفاز فى التنشئة الاجتماعيه. ولعل أهم هذه التساؤلات: ماهى التأثيرات التى تفرضها المشاهده على الأطفال؟ وكيف تحدث تلك التأثيرات؟ هل هى محتويات البرامج التى تقدم؟ وكميه الوقت الذى ينقضى أو يمر فى المشاهده؟ هل يهدم التلفاز تأثير الآباء؟ هل يهدم تأثير المدرسه؟ هل يجعل الأطفال غير اجتماعيين؟ هل يؤثر على الأطفال فى تغير نمط سلوكهم وإتجاهاتهم؟ هل هذا الجهاز يخرب ماتقوم به المؤسسات والمجالات الأخرى للتنشئه الاجتماعيه؟ أم يساعد ويعاون تلك المؤسسات ولكن دون تخطيط أو تنسيق؟ هذه وغيرها اسئله كثيره تثار عند مناقشة دور التلفاز على عملية التنشئه الاجتماعيه.

وبخصوص التساؤل المتعلق بالعلاقه بين مايقوم به الآباء – الأسرة – والتلفاز كشفت إحدى الدراسات المسحية لإتجاهات ٢٥٠٠ شخص. أن الآباء الذين لهم اطفال تحت سن الخامسه عشره – كل من الامهات والآباء – كانوا أكثر عرضه من الأفراد المتزوجين بدون أطفال صغار أو من الافراد العزاب؛

فى الإعتقاد بأن الاطفال كانوا أحسن حالا مع وجود جهاز التلفاز أكثر من عدم وجوده وان محاسن الجهاز فاقت مساوئه. (٣٦)

والآباء يعترضون على أوجه معينه من محتويات البرامج التى تتجه غالبيتها بشده نحو أوصاف وأعمال العنف؛ بل وحتى يعارضون بدرجه أشد الإرتباط المتزايد للأطفال مع الوسيله. ويشكو الآباء من صعوبة جعل الأبناء يقومون بعمل أشياء سهله ينبغى أن يعملوها، مثل تناول الوجبات؛ او المساعدة فى شئون المنزل، أوعمل الواجبات المدرسية.

ولعل أهم النتائج التى توصلت اليها بحوث فيلبور شرام W. Scharmm فيما يتعلق بالإتجاهات العامه نحو جهاز التلفاز ما يلى:

- من المحتمل أن الاطفال يتعلموا أكثر من التلفاز قبل أن يتعلموا القراءة بطريقه حسنه، بمعنى أن التلفاز ربما يساعدهم على التعلم بشكل عام.
- يبدو أن كلاً من الأطفال الأذكياء جداً أو الأغبياء جدا قد إستفادوا فائده كبرى فى التعلم عن الاطفال متوسطى الذكاء.
- نشأ أغلب التعلم عن طريق التلفاز من برامج الترفيه أكثر من تلك البرامج الإعلاميه.
- بالرغم من أن التلفاز يبدو مساعدا للأطفال من «بدايه أسرع» فى التعلم المدرسى أكثر مما لو لم يكن التلفاز متاحا، والأداء المتحصل كان مؤقتا، وتوصلت دراسه انجليزيه الى نفس هذه النتيجة (٣٣).

أيا كان الأمر، فإن لجهاز التلفاز دور رئيسى وأساسى فى عمليه التنشئه الاجتماعيه، وهو يحتل مكانه وأهميه ربما تفوق مكانة وأهمية كل من الأسره والمدرسة وجماعة الرفاق. ولذلك فإنه من الضرورى وجود عمليه للتنظيم والتنسيق بين كل من هذه المجالات الأربعه، ولا سيما الاسره

والمدرسه، حيث يمكن التحكم فيهما وتوجيه أطر عامه تحكم حركتهم فى عمليه التنشئة الاجتماعيه. أن التناغم أمر هام للغايه بين هذه الآليات. فيجب أن تستكمل المدرسه ماتقوم به الاسره، وأن يستكمل جهاز التلفاز خصوصا، والرسائل الأعلامية الجماهيريه عموما ولأن التنسيق وفق خطط وبرامج لها أهدافها الاجرائيه، ويمكن أن ترشد وتوجه الأسره فى تنشئتها للأطفال، ويمكن ان تشكل إطاراً عاماً لعمل المدرسه فى هذا الصدد، ويأتى دور وسائل الإتصال الجماهيريه لكى تنظم هذه العمليه فى منظومه معرفيه كامله ذات توجهات محددة، وذات أهداف واضحه يمكن أن تبث للأطفال من خلال المادة الإعلاميه التى تقدم سواء أكانت مسموعه أو مقروءه أو مرئيه – من هنا يتم التضافر والتناسق بين توجهات كل من المؤسسات المعنيه بالتنشئه الاجتماعيه، حتى ينشئ الطفل بعيداً عن القلق والتوتر والإنفصال بين ما يتعلمه ويعرفه فى الأسرة، ومايتعلمه ويعرفه فى المدرسه، وما يبث إليه من خلال وسائل الأتصال الجماهيريه. (٣٨)

مراجع الفصل الثانى

(١) أو سيبوف، **أصول علم الاجتماع**، (موسكو، دار التقدم، ١٩٩٠) ص ص ١١٧-١١٩

(٢) محمد سعيد فرح، **الطفوله والثقافه والمجتمع**، (الاسكندريه، منشأه المعارف ١٩٨٠)، ص ص ٤٣ - ٥٥.

(٣) فريدريك الكين وجيرالد هاندل، **الطفل والمجتمع - عمليه التنشئه الاجتماعيه** - ترجمه: محمد سمير حسانين (طنطا، مؤسسه سعيد للطباعه، ١٩٧٦)، ص ص ١-٧.

(٤) **المرجع السابق**، ص ٧

- محمد عاطف غيث، **دراسات فى علم الإجتماع التطبيقى**، (الإسكندرية، دار الكتب الجامعية، ١٩٧٢)، ص ص ١٣٠-١٣٧).

(٥) Mayer, philip, Socialization and Social Anthropology an Introduction In: ***Socialization, The Approach from Social Anthropology. A.S.A Monographs & Mayers*** (ed) (London, Tavistock Pub, 1970)., p. 4.

(٦) زكى محمد اسماعيل، **انثروبولوجيا التربيه** (الاسكندريه، الهيئه العامه للكتاب، ١٩٨٠) ص ١٢٢.

(٧) Musgrave, P.W. ***The Sociology of Education***, (London, Mothuen and co. Ltd. 1972), pp. 16-17.

(٨) زكى محمد اسماعيل، **انثروبولوجيا التربيه، مرجع سابق، ص ١٢٤.**

(٩) New Comb, **Social Psychology**, (London, Tavistock pub. 1952), pp. 475-478.

(١٠) Kluckhohn, C., "Culture and Behavior". In ***Hand Book of Psychology***, G. Lindzy (ed) Vol 11 (N. Y. 1954), pp. 920-965.

(١١) زكى محمد اسماعيل، **مرجع سابق** ص ١٢٦.

(١٢) Spincer, p. ***The Function of Ritual in the Socialization of the somburu Moron*** In: Socialization the approach from Social Anthropology, (Ibid) pp. 127-160.

(١٣) أوسيبوف، **المرجع السابق**، ص ١٢٠.

(١٤) فاخر عاقل، **معالم العربيه**، (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣)، ص ص ٢٣-٢٤.

(١٥) أوسيبوف، **مرجع سابق**، ص ١٢١.

(١٦) محمد لبيب النجيحى، **الأسس الإجتماعيه للتربيه**، (بيروت، دار النهضه العربيه، ١٩٨١)، ص ص ٣٨ - ٤٢.

(١٧) خضير سعود الخضير، **المرشد التربوى لمعلمات رياض الأطفال**، (الرياض، مكتب التربيه العربى لدول الخليج، ١٩٨٦)، ص ص ٤٣ -٤٦.

(١٨) منير المرسى سرحان، **فى إجتماعيات التربيه**، (بيروت دار النهضه العربيه، ١٩٨١)، ص ١٢٠.

(١٩) فريدريك الكين وجير الدهاندل، **الطفل والمجتمع**، مرجع سابق، ص ص ٩-٣٠.

- K. Davis, ***Human Society***, (N.Y. Macmillan, 1948), pp. 200-210.

- سناء الخولى، **مبادئ علم الإجتماع**، (الإسكندرية، دار المعرفه الجامعية، ١٩٨٠)،، ص ص ١٣٢-١٣٤.

(٢٠) تركى رابح، **أصول التربيه والتعليم**، (الجزائر، والمؤسسه الوطنيه للكتاب، ١٩٩٠)، ص ص ١٦٨ - ١٧٠.

- فريدرك الكين وجيرالدهاندل، **مرجع سابق**، ص ص ١٢٣-١٣٦.

- سناء الخولى، **مرجع سابق**، ص ص ١٣٤-١٣٧.

(٢١) محمد احمد كريم، **التطبيع الاجتماعى**، (جامعه ام القرى، سلسله الدراسات والبحوث التربويه، ١٩٨٤)، ص ٢٣.

(٢٢) **المرجع السابق**، ص ٢٣.

(٢٣) M. Farmer, ***The Family***, (London, Longman, 1969)..

نقلا من محمد أحمد كريم، ص ٢٤

(٢٤) J. E. Brophy, ***Mothers as teachers of their own preschool children:*** The Influnce of Socieconomic status and task structure on teaching: specificity, child Development, 1970. pp. 79-94.

(٢٥) حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو: الطفوله والمراهقه**، (القاهره، عالم الكتب، ١٩٧٧)، ص ص ١٥٠-١٥٣.

(٢٦) حامد عمار، **من قضايا الازمه التربويه - وجهه نظر** - (القاهره، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢)، ص ٦٨.

(٢٧) فريدرك الكين وجيرالدهاندل، **مرجع سابق**، ص ١٥٨ - ١٦٠.

(٢٨) محمد أحمد كريم، **مرجع سابق**، ص ٣٤.

(٢٩) فريدرك الكين وجيرالدهاندل، **مرجع سابق**، ص ص ١٥٨ – ١٦٣.

(٣٠) محمد احمد كريم، **مرجع سابق**، ص ٢٩.

(٣١) L. Stenhouse, Culture and Eductation, (Nelson Uni., N. Y. 1971), pp. 2-5.

(٣٢) محمد احمد كريم، **مرجع سابق**، ص ٣١.

(٣٣) تركي رابح، **مرجع سابق**، ص ١٨١.

(٣٤) شبل بدران، **كما يكون المجتمع تكون التربيه**، (الاسكندريه، دار المعرفه الجامعيه، ١٩٩٣) ص ص، ١٨–٢٠.

(٣٥) - Wibur Scharmm, and others, ***Television in the lives of our childern***, (London, Standford Uni., press, 1961), pp. 30-31.

(٣٦) Gary A. Steiner, ***The People look at television***, (N. Y. Knoph, 1963), pp. 80-85.

(٣٧) - Wibur Scharmm, and others, ***op. cit.***, pp. 96-100.

(٣٨) شبل بدران، **كما يكون المجتمع تكون التربيه**، مرجع سابق، ص ص ٢٥–٣٠.

الفصل الثالث

التربية والتغير الثقافى

الفصل الثالث

التربية والتغير الثقافى

مقدمة :

ترتبط التربية أشد الارتباط بالتغيرات الحادثة فى المجتمع على كافة الأصعدة. وهذا الارتباط يعود إلى أن التربية تعد أداة التغيير المطلوب فى المجتمع، بوصفها ناقلة وحاملة للتراث الثقافى والإرث الإجتماعى فى المجتمع. وما من مجتمع إنسانى إلا ويمر بحالات من التبدل والتغير الثقافى والإجتماعى، ولعل نظرة سريعة وفاحصة على تطور المجتمع الإنسانى تدلنا على ذلك بشكل واضح وجلىّ. فانتقال المجتمعات الإنسانية من حالة البداوة إلى حالة التحضر، وكذلك إنتقالها من حالة الزراعة إلى حالة الصناعة، كلها شواهد أكيدة على تغير بنيه المجتمع الإنسانى.

وفى هذا الفصل سنتعرض بالدراسة والتحليل لدور التربية فى التغير الثقافى والإجتماعى الحادث فى المجتمع. وذلك سوف يتطلب منا – ضمن مايتطلب – التعرض لفك طلاسم المصطلحات والتعريفات المعقدة لكل من الثقافة، والحضارة، والمدنية والتغير، والتقدم والنمو الإجتماعى والثقافى، لأنه بدون فهم واعى وعميق لدلالة تلك المصطلحات والمفاهيم غير المتفق عليها فى مجال الدراسات الإنسانية والإجتماعية يصعب علينا تفسير وفهم الدلالات العديدة والروابط العميقة التى تربط التربية بعمليات التغير الثقافى والإجتماعى.

والشىء الذى نريد أن نؤكد عليه منذ البداية أن رؤيتنا وإتجاه تحليلنا يأخذ منحى سوسيوتربوى على إعتبار أن التربية هى هدفنا وغايتنا فى التحليل الأخير، وعلى إعتبار أن العلاقة بين التربية كأحد الأنظمة الإجتماعية الفرعية فى المجتمع، والمجتمع الكبير، علاقة جدلية بطبيعتها وفحواها..

فالتربية تعكس آليات البنية الإجتماعية فى كليتها، أو أن آليات البنية الإجتماعية بتضاريسها المتباينة تنعكس فى التربية. فالتربية والمجتمع صنوان.

أولا: إشكالية التعريف

لعله من المستقر فى الأدبيات الإجتماعية والإنسانية غياب وحدة مفاهيمية لتحديد المصطلحات المستخدمة فى مجال الدراسات الإجتماعية، فالتعريفات والمصطلحات تتباين بتباين المشتغلين بالعلوم الإجتماعية وكذلك تتباين بتباين الأطر الفكرية والمعرفية والايديولوجيات التى ينتسبون إليها، كما أنها تتباين أيضا بتباين وإختلاف الزمان والمكان، وظلت هذه القضية هى العقبة الرئيسية فى مجال الإتفاق على تحديد مفاهيم المصطلحات. ولكن ذلك لاينفى فى ذات الوقت وجود أطر عامة ومفاهيم شاملة، يكاد يجمع عليها كافة المشتغلين بالعلوم الإنسانية والإجتماعية.

ونحن هنا سنتعرض للعديد من المفاهيم الكبرى مثل: الثقافة، الحضارة، المدنية. وهى ثلاثة مفاهيم أساسية وجوهرية فى الدراسات الإجتماعية والإنسانية عامة. وسنحاول قدر المستطاع تحديد الأطر المفاهيمية لها، بغية الوصول الى فهم شامل للعلاقة الجدلية بين التربية والتغير الثقافى والإجتماعى. وإذا كنا قد تعرضنا فيما سبق لمفاهيم التربية، فإنه من الواجب الآن إستكمال ذلك بشرح وتفسير هذه المفاهيم الثلاثة الأساسية.

١- الثقافة:

مفهوم الثقافة من أكثر المفاهيم تداولا وشيوعا، ولكنه فى نفس الوقت من أكثرها غموضا وتلونا. وهو كذلك من المفاهيم القليلة التى لم يتم الإتفاق عليها بعد. ولكن فى البداية هنا أود أن أشير إلى معنيين لا أعتقد أن هناك إختلاف حولهما. **المعنى الأول:** هى الثقافة بمعناها العام، ويدل ذلك على

العادات والتقاليد والأعراف والقيم وأنماط السلوك وإتجاهات التفكير والفكر والمنتجات المادية، وهذا المعنى ينطبق على كل جماعة إنسانية، وكل شعب من الشعوب بصرف النظر عن درجة تقدمه أو تخلفه، تحضره أو بداوته.

أما المعنى الثانى: الثقافة بمعناها الخاص، وهو الذى يدل على النواتج الأدبية الرفيعة فى مجال القصة، والشعر، والنثر، والموسيقى، والفنون التشكيلية وغيرها، ونحن هنا فى هذا الفصل لانعالج الثقافة بالمعنى الثانى الخاص. ولكننا نعالجها فى إطار المعنى الأول العام، وهذه نقطة منهجية كان لابد من إيضاحها قبل الشروع فى تناول مفهوم الثقافة.

إن التعاريف التى اقترحت للثقافة فى المائة سنة الأخيرة على الأقل، بلغت حداً من التنوع يصعب معه الإتفاق على تعريف جامع مانع. وإذا كان «كروبير Krober»، و«كلوكهون Kluckhohn» - عالما الانثروبولجيا الأمريكيان - قد صنفا قبل ربع قرن مالايقل عن ١٦٠ تعريفا للثقافة، فإن التفرعات التى تبلورت بعد ذلك تزيد ولاشك فى عدد هذه التعاريف المقترحة. أمام هذا لايستغرب، إذاء أن يكون من بين الأعمال الأكاديمية بحوث ودراسات تنحصر فى تتبع المغامرة التاريخية لكلمة ثقافة، مبينه كيف أصبحت هذه الكلمة ضحية النجاح الذى حظيت به ولا يستغرب ايضا أن يكتب «إدجار موران E. Morin» بعد مرور قرن ونيف على أول تعرف أنثريولوجى معروف للثقافة: «الثقافة بداهة خاطئة، كلمة تبدو وكأنها كلمة، ثابتة، حازمة، الحال إنها كلمة فخ، خاوية، منومة، ملغمة، خائنة .... الواقع أن مفهوم الثقافة ليس أقل غموضا وتشككا وتعدداً فى علوم الإنسان منه فى التعبير اليومى»[١].

اكتسبت كلمة «ثقافة Culture» معناها الفكرى فى أوربا فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر. فالكلمة الفرنسية كانت تعنى فى القرون

الوسطى «الطقوس الدينية» ولم تعبر عن فلاحة الأرض، إلا فى القرن السابع عشر. أما فى القرن الثامن عشر فقد عبرت عن التكوين الفكرى عموما وعن التقدم الفكرى للشخص خاصة، وعما يتطلبه ذلك من عمل وماينتج عنه من تطبيقات. هذا هو المعنى الموجود فى المعاجم الكلاسيكية. ولكن انتقال الكلمة إلى الإلمانية فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر اكسبها لأول مرة - قبل رجوعها إلى فرنسا - مضمونا جماعيا، فقد أصبحت تدل خاصة على التقدم الفكرى الذى يتحصل عليه الشخص أو الجماعات الإنسانية بصفة عامة، اكتسبت كلمة الشخص أو الجماعات الإنسانية بصفة عامة، أكتسبت كلمة ثقافة هذا المضممون فى المانيا موازاة لتصور عام لتاريخ البشرية أعتبرت فيه درجات التقدم الفكرى معيارا أساسيا للتميز بين مراحل تطوره(٢). أما الجانب المادى فى حياة الأشخاص والمجتمعات فقد أفردت له الألمانية كلمة «حضارة Civilisation».

والمعنى اللغوى الذى تدل عليه كلمة الثقافة هو: التهذيب والصقل، فالرمح المثقف هو الرمح المقوم المصقول. أما فى العصر الحديث فقد أستخدمت كلمة الثقافة فى معناها الفكرى الحضارى الذى نفهمه منها الآن. فالمعنى المادى البسيط أصبح أصلا لكل ماتعنيه هذه الكلمة من مفهوم عريض يشمل كل مايهذب النفس الإنسانية من الوان الفكر والفن والأدب.

أما الثقافة إصطلاحا فهى: ذلك النسيج الكلى المعقد، من الأفكار والمعتقدات، والعادات والتقاليد، والإتجاهات، والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك، وكل مايبنى عليها من تجديدات أو إبتكارات أو وسائل فى حياة الناس مما ينشأ فى ظله كل عضو من أعضاء الجماعة الإنسانية(٣).

فالثقافة بإيجاز هى: ذلك الجزء من بيئة الإنسان الذى صنعه بنفسه وهذبة بخبرته وتجاربه. وهى تعنى مجموع التراث الإجتماعى لبنى

الإنسان. والثقافة بهذا المعنى تشمل على جميع ما ورثناه من خبرة أسلافنا بما فى ذلك أساليب العمل لكسب العيش والالعاب التى يمارسها الناس، وعلومهم وفنونهم وآدابهم والنظام الإجتماعى الذى يسيرون عليه وجميع مايستخدمونه من وسائل وأدوات..الخ(٤).

والثقافة كما يعرفها «تايلورTylor»، هى: ذلك الكل المعقد الذى يشتمل على المعرفة والعقيدة والفن والإخلاقيات والقانون والعادات والقدرات الأخرى التى يكتسبها الإنسان كعضو فى المجتمع.. وأهم نقطة فى تعريف تايلور للثقافة أنها تشتمل على (القدرات التى يكتسبها الإنسان كعضو فى المجتمع)(٥). الأمر الذى يجعل أهم عامل فى هذا الإكتساب هو القدرة على التعلم من الجماعة.

ولما كان سلوك الكائنات يتحدد بطريقتين، **الأول**: من خلال الوراثة. **والثانى** من خلال التعلم من الجماعة، وفى حالة الإنسان تسهم الوراثة بسلوك مثل الرضاعة والإبتلاع، بينما يكون سلوك آخر مثل تعلم لغة، أو قيادة سيارة متعلما من الآخر. هذا إلى أن العمليات المتضمنة فى اكتساب هذين النمطين من السلوك مختلفة أساسا. فالأول عبارة عن العملية البيولوجية للانتقال عن طريق البويضة المخصبة، والثانى عبارة عن العملية السيكولوجية والإجتماعية التى تشتمل على الإنتقال عن طريق نسق من وسائل الإتصال يقوم على قدرة الإنسان على التعلم(٦).

والسلوك الذى ينتقل عن طريق التعلم من جيل إلى جيل يسمى «الثقافة» ويمكن أن نتلمس البدايات الأولى للتعلم الإجتماعى والثقافى فى العالم الحيوانى، ولكن عدم وجود الكلام عند الأنواع الراقية من القردة، يقيد بشكل ملحوظ القدرة على الإكتساب ويقل من درجته. ولذلك فالإنسان وحده هو الذى له ثقافة.

ولم تكن للإنسان دائما ثقافة معقده كما هى له الآن. فالثقافة تؤثر فيه بطرق متعددة، وهى تتكون من المخترعات أو السمات الثقافية المتكاملة فى نسق على درجات متفاوته من الإرتباط بين الأجزاء. وهناك تصنيف مفيد لهذه الأجزاء فى ضوء مايسميه «أجبرن ونيمكوف» الثقافة الماديةMaterial Culture، والثقافة اللامادية Immaterial Culture».

وبناء على ماسبق فإن الثقافة يتعلمها الأشخاص وتنتقل من جيل إلى آخر من خلال عمليتى التفاعل الإجتماعى والتطبيع الإجتماعى، وللثقافة طبيعة فكرية، وإن كان بعضها مادى وتدعمها مجموعه من القيم الثقافية والمعايير الإجتماعية. وهى تشبع الحاجات البيولوجية الرئيسية للإنسان، كما إنها تتسم بالمرونة والتأقلم مع الظروف الإجتماعية المتغيرة[٨].

من خلال ماسبق يتضح لنا أن هناك شبه إجماع على تعريف الثقافة بوصفها: جميع طرائق الحياة التى طورها الناس فى المجتمع. وتعنى بلفظ «ثقافة معينة particular Culture» طريقة الحياة المشتركة برمتها لدى شعب بالذات، متضمنة طرقهم فى التفكير والتصرف، والشعور التى يعبر عنها مثلا فى الدين والقانون واللغة والفن والعرف. وكذلك فى المنتجات المادية مثل المنازل والملابس والأدوات، من وجهة نظر أخرى. فإننا قد نتناول الثقافة كسلوك متعلم مشترك (أفكار وتصرفات ومشاعر) لدى شعب معين مضافا إليه منتجاتهم المصنوعة. ونحن هنا نعنى بكلمة «متعلم» أن هذا السلوك ينتقل بطريقة إجتماعية وليس بطريقة وراثية. ونعنى بأنه مشترك إنه يمارس إما بواسطة كل الشعوب أو جزء منه[٩].

أما «ماكيفروبيدج» فقد عرفا الثقافة: بأنها مضمار القيم النهائية التى يجب على البشر أن يفسروا العالم بأسره فى ضوئها. بما فى ذلك وسائلهم الخاصة والأساليب الفنية والقوة فى ضوء قيمهم. ولكل شعب ولكل عصر

طرقه التى تميزه فى النظر إلى الأشياء والمواقف والإتجاهات الخاصة بغض النظر عما قد يوجد من تباين فيما بينها، وعما لكل عصر من فلسفات وصيغ للتفكير. ذلك أن القوى التى نستخدمها والطريقة التى نستخدم بها تلك القوى والمخترعات التى نستخدمها والإتجاهات التى تستخدم فيها الوسائل التى تجمعها وصيغ استغلالها لايمكن أن تفلت من تأثير المعتقدات ومستويات وأنماط العصر(١٠).

من خلال ماسبق عرضه من مفاهيم وتعاريف للثقافة، نستطيع أن نجمل تلك المفاهيم والتعاريف فيما يلى(١١):

أ- إن الثقافة هى ذلك الكل المركب والمعقد، الذى يشتمل على المعرفة والعقائد والفنون والقيم والقانون والعادات التى يكتسبها الإنسان كعضو فى المجتمع ويشمل ذلك الجانب المادى والجانب غير المادى.

ب- الثقافة تنظيم يشمل مظاهر الافعال وأشياء وأفكار ومشاعر يعبر عنها الإنسان عن طريق الرموز بفضل اللغة التى يتفاعل بها. وبهذه الصفة الرمزية أصبح من اليسير إنتقال الثقافة من إنسان إلى إنسان ومن جيل إلى جيل.

جـ- الثقافة مكتسبة. حيث هى المصطلح الإجتماعى للسلوك المكتسب المتعلم، أى السلوك الذى لايوجد عند الميلاد، والذى لايتحدد بعوامل فطرية مثل سلوك: الزنابير أو النحل، وإنما هو السلوك الذى يتعلمه كل جيل جديد فى جماعة من الأفراد. فجوهر الثقافة عند الإنسان هو التعلم تميزا لها عن الصفات الموروثة. وتأكيدا على قدرة الإنسان على التعلم.

د- الثقافة عقلية، فهى تتكون من السلوك المكتسب والفكر المكتسب عند الأفراد فى المجتمع، هذا الفكر الذى يتمثل فى المثل والمعانى العقلية والفنية والإجتماعية وفى الأنظمة والمعتقدات التى يتمسك بها هؤلاء

الأفراد. فالثقافة هى نتاج المجتمع، ونتاج الحركة الإجتماعية والقوى الإجتماعية فيه بصراعاتها المختلفة.

هـ- الثقافة تنظيم يقوم على التفاعل الإجتماعى بين الأفراد، ووظيفتها توجيه سلوك هؤلاء الأفراد، فهى إذ تنبع من هذا التفاعل الإجتماعى وتصبح فى نفس الوقت جزءا هاما فى شخصيات الأفراد. وهذا المفهوم يرتكن إلى العلاقة الجوهرية والجدلية بين الأفراد والمجتمع أو الإنسان والمجتمع.

و- الثقافة كيان فوق عضوى. بمعنى إنها توجد مستقله عن وجود أى فرد من الأفراد، على الرغم من إنها تستمر بهم وبواسطتهم. واللغة مثلاً تعبر عن هذه الصفة غير العضوية، إذ أنها لا تعتمد فى وجودها وإستمرارها على فرد بعينة أو مجموعة من الأفراد فى المجتمع.

ز- الثقافة تتكون من أنماط صريحة للسلوك وأخرى ضمنية، وهذه وتلك يكتسبها الإنسان وينقلها عن طريق استخدامه للرموز، وجوهر الثقافة هى هذه الأفكار التى يستخدمها أفراد المجتمع ويختارونها من تراثهم الماضى والتى يحملونها بقيم معينة.

ولما كان ذلك كذلك، فإن الثقافة فى جوهرها هى شكل الحياة الإنسانية كما يرسمها البشر الذين يعيشون تلك الحياة، بما فيها من معتقدات وأساليب للفكر وغيرها. أن الثقافة هى الحياة كما يمارسها الناس فى زمان معين ومكان معين. والقيمة الهامة والتى تعنينا هنا، هى قابلية تلك الثقافة للتعلم، وهذا هو الجانب التربوى الذى نعطيه إهتماما خاصا، فهى نقل الأرث الإجتماعى من جيل إلى آخر عن طريق التربية الرسمية - النظامية - والتربية اللارسمية - اللانظامية - وتبقى أمامنا قضية هامة، هى العلاقة بين الثقافة والحضارة والمدنية.

٢- الثقافة والحضارة:

إذا كانت كلمة حضارة الفرنسية Civilisation قد ظهرت تقريبا في نفس الفترة التي ظهرت فيها كلمة ثقافة بمعناها الفكري، إذ هي استعملت لأول مرة في كتاب صدر عام ١٧٦٦ رغم وجود الاشتقاقين: حضرcivilise ومتحضر civilise إبتداء من القرن السادس عشر. وإذا كان هذا الإستعمال الفرنسي يشمل مختلف أبعاد التقدم، فكرية كانت أومادية، فإن التصور الإلماني إجمالا طغت عليه - وخاصة عن طريق الرومنسيين - نزعة واضحة إلى التميز تقيميا بين الثقافة بمعناها الروحي والفكري والعلمي، وبين الحضارة بمعناها المادي. هذا التميز «بقي بصفة ملحة في الفكر الألماني. وهو يوافق ما الفته عبقرية هذا الفكر من فصل بين الروح والطبيعة»[١٢] وقد أدى هذا مع منتصف القرن التاسع عشر إلى تدرجية تمر بالإنسان من إنسان متحضر civilise إلى إنسان مثقف Cultive فإلى إنسان مكون farme.

على أن هذا التميز لايعبر عنه دائما بنفس الحدة في الأدبيات الألمانية. ففي حين يعتبر «توماس مان T. Mann» مثلا أن الثقافة تعني بالروحية الحـــقـــيـــقـــيـــة، وتعني الحـــضـــارة المكننة» وفي حين يرى المؤرخ «مومسن Mommsen» إنه: «من واجب الإنسان اليوم أن لايترك الحضارة تحطم الثقافة والتقنية تحطم الكائن الإنساني» ويفرق مبتدع صيغة «سوسيولوجية الثقافة» «الفريد فيبر A. Weber» بين الحضارة (على إنها جملة المعارف النظرية والتطبيقية غير الشخصية وبالتالي تلك التي يعترف إنسانياً بصلاحيتها ويمكن تناقلها)، وبين الثقافة (على إنها جملة من العناصر الروحية والمشاعر والمثل المشتركة التي ترتبط في خصوصيتها بمجموعة وزمن معينين)[١٣].

هذه المقابلة هي أكثر المقابلات إستعمالا. ولكن الإستعمال عرف مقابلات - مداخلات - أخرى منها مثلا[١٤]:

١- مايكتفى بقلب المقابلة الأولى بحيث تصبح الثقافة: جملة الوسائل الجماعية المستعملة فى التغلب على الوسط الطبيعى (العمران والتكنولوجيا وتطبيقاتها...الخ)، وتصبح الحضارة جملة الوسائل التى يستعملها الإنسان للسيطرة على ذاته، ولتطوير نفسه روحيا وفكريا.

٢- ومنها مايجعل من الثقافة جزءاً من حضارة أعم جغرافيا فيحصر الثقافة على مجتمع معين، ويجعل من الحضارة جملة الثقافات التى توجد بينها روابط معينه، وحسب هذا الإستعمال تكون هناك مثلا: ثقافة مصرية، وقطرية، وسورية، وعراقية... وحضارة عربية.

٣- ومنها ما تطغى عليه النزعة التطورية فيخصص الحضارة لمرحلة متقدمة من وجهات مختلفة تقدما لاتتضمنه - ضرورة - كلمة ثقافة، وهذا الإستعمال معروف فى البلدان العربية. فاكثر إستعمالات كلمة حضارة تكون فى الحديث عن الحضارة الغربية المعاصرة أو عن الحضارة العربية الإسلامية فى التاريخ.....

ومن خلال ماسبق نستطيع أن نعقد مقارنة بين مفهوم كل من الحضارة والثقافة، وذلك سعيا نحو تحديد مفهوم المدنية، وذلك على الرغم من أن مفهوم الحضارة والثقافة مفهومان متشابكان تشابكا قويا لدرجة إنه يصعب علينا التميز بينهما بشكل قاطع وحاد على المستوى الإجرائى، ولكننا على أية حال سوف نستعين بما أجراه «ماكيفر وبيدج» من تفرقة بين كل من المصطلحين، حيث لخصهما فيما يلى(١٥):

أ- للحضارة دون الثقافة معيار دقيق للقياس: تخضع الحضارة أو النظام النفعى لمعايير الفعالية. فعند مقارنة نتاجات الحضارة وعملياتها نستطيع أن ننسب إليها التفوق أو الإنحطاط فى نفس الوقت. أما الجانب الثقافى فهو الذى يثير دائما مشكلة القيم النهائية التى لايمكن أن نفصل فيها

فصلا حاسما. ونفس الشيء يصدق على منجزات الثقافة... لأنه لاتوجد أداة للقياس نستطيع أن نقيسها بها. وتختلف العصور المتباينة والمجموعات المتباينة فيما يصدره من أحكام بصددها.

ب- **الحضارة فى تقدم مستمر خلافا للثقافة:** فأى إنجاز حضارى يتم إستغلاله بوجه عام وتدخل عليه التحسينات فى تقدم من قوة إلى قوة إلى أن يبطل أو يصبح غير ذى موضوع بظهور إختراع جديد. فمنجزات الحضارة تندثر بالتقدم التكنولوجى. وهذا بخلاف المنجزات الثقافية التى لاتؤدى بصفة مؤكدة إلى منجزات أعلى أو معدلة. فمنذ أن أخترع الإنسان السيارة ووسائل الإنتقال فى تقدم مستمر ولكن ذلك لايتم فى المنجزات الثقافية، لأننا لا نستطيع أن نقرر نفس الشيء بصدد مسرحياتنا وأشعارنا وفنوننا وآدابنا. فالثقافة عرضه للتقهقر والتقدم فى نفس الوقت أما الحضارة فهى فى تقدم مستمر.

جـ- **أن الحضارة خلافا للثقافة تتقدم بدون مجهود،** حيث يتم نقل الثقافة فى نطاق المجتمع وفق مبدأ مختلف عن ذلك الذى يحدد نقل الحضارة. ذلك أن الحضارة لا تنتقل إلا عبر عقول متشابهة، فليس هناك شخص ممن لم يحظوا بالثقافة الفنية يستطيع أن يقدر قيمة الفن، كما لايستطيع الشخص الإستمتاع بالموسيقى إلا إذا كانت له أذن موسيقية. أما الحضارة فهى لاتتطلب ذلك حيث نستطيع أن نستمتع بنتاجاتها دون أن نشارك فى المقدرة التى أوجدتها.

د- **أن الحضارة خلافا للثقافة تستعار بدون تغيير:،** فنقل العناصر الثقافية من إحدى المناطق بالمجتمع الى منطقة أخرى يختلف على نفس النحو فى إعتبارات هامة عن نقل العناصر النفعية أو «استعارتها» فتوافر الوسائل المناسبة للإتصال ينشر أى تحسن فى أجهزة الحياة بسرعة. والواقع

أنه مع التطور الحديث فى وسائل الإتصال يحتل نظام حضارى وحيد مسرح الحياة، ويهيمن على كل الكرة الأرضية تقريبا. ولاشك أن سيطرة وهيمنة النظام الرأسمالى العالمى على العالم شرقة وغربه لهو دليل واضح على ذلك. فالجانب المادى من الحضارة الغربية يسود العالم وينتفع به وذلك دون أى تغيير يذكر.

٣- الثقافة والحضارة والمدنية:

من خلال عرضنا السابق للثقافة والحضارة، نستطيع أن نقول أن كلمة ثقافة دالة على الجانب الفكرى من الحضارة، والحضارة على الجانب المادى[١٦]. لأن كلمة حضارة، ينبغى أن تكون ترجمة لكلمة civilisation والثقافة ترجمة لكلمة Culture[١٧]، والحضارة فى اللغة هى الإقامة فى الحضر، والحضر والحضرة والحضارة، والحضارة (بكسر الحاء وبفتحها أحيانا)، هى خلاف البادية. وتبدى الحضرى أقام فى البادية، وتحضر البدوى أقام فى الحاضرة[١٨] والمدر كالحضر، ومدره الرجل قريته وبلدته، وبنو مدراء هم اصل الحضر[١٩].

أما الثقافة - كما سبق أن أوضحنا - فهى فى اللغة مصدر الفعل الثلاثى (ثَقَّفَ)، فالثقافة بكسر الثاء تعنى الحذق والفطنة والنشاط، والصفات من الفعل ثقف هى: ثقف، وثقف، وتثقيف. وثقف الرمح تثقيفا، ساواه وعدله، والصفة من الفعل المضعف مثقف، ومثقف[٢٠]. وهى مانستعمله الآن. والواقع أن الاستعمال هو الذى يحدد معنى الكلمة، فكم من كلمة أستبدلت حالا بحال فى حياتها، وانتقلت الى معان مختلفة، بل إن هناك كلمات تدل على الشيء وضده فى طبيعتها، ولايفرق بين الضدين إلا الإستعمال وسياق المعنى[٢١].

والثقافة مهما يكن من أمر اشتقاقها، فإنها اصطبغت فى اللغة العربية

المعاصرة بصبغة خاصة. فهى تدل على المعرفة والتعليم، فنقول: هذا رجل مثقف، أو نقول: إننا نعمل على نشر الثقافة...الخ. بل أن هناك وزارات للثقافة فى بلاد العالم أجمع. وما نحسب أن من أعمالها الدلالات العلمية لكلمة Culture بالمعنى الفنى. ومن الحق أن نقرر أن هذا الالتباس قائم فى اللغات الأوربية نفسها فى استعمال كلمة culture، ولعل ذلك مما دفع الفرنسيين إلى إستبدالها فى كتاباتهم بكلمة المدنية civilisation.

والحضارة فى اللغة تدل على نوع خاص من الحياة، هو الاستقرار والإقامة الدائمة، وليس ضروريا أن يكون ذلك الاستقرار فى مدينه، بل أن الاستقرار نشأ تاريخيا فى قرى صغيرة، ثم تطورت القرى بعد ذلك وأتسعت وجاءت نشأة المدن متأخرة، سواء منها القديمة أو الحديثة. والاستقرار معنى واضح فى إشتقاق كلمة Culture فى اللغات الأوربية، فهى فى الأصل تدل على الزراعة، ومايزال هذا المعنى متعلقاً بالكلمة، والزراعة هى الاستقرار فى أقدم معانيه. على أن فى تقاليدنا الفكرية إستعمالا خاصا للحضارة، هو ماقصده أبن خلدون فى آثارة المعروفه. فهو يقول مثلا: «أن الحضارة غاية العمران، ونهاية لعمرة ومؤدية لفساده. ويقول «الحضارة هى التفنين فى الترف، وإستجادة أحواله والكلف بالصنائع التى تؤنق من أصنافه وسائر فنونه(٢٢).

ومن اليسير أن نرى أن أبن خلدون يعطى هنا حكما تقويميا على الحضارة فيصور السلوك الحضرى. ويحكم عليه أخلاقيا، ثم ينتزع منه قانونا كونيا، يقضى بأن الترف الذى ينتج عن الحضارة كصفة لنوع معين من الحياة، ولكننا نريدها، بل نحن نستعملها، إسم دالا دلالة موضوعية على مفهوم معين من نشاط الانسان فى صورة معينة، فى سبيل البقاء والنمو. ومع هذا فإن أبن خلدون، طوع هذه الكلمة وجعلها أداة من أدوات التعبير الإجتماعى.

وقد نلاحظ فى إستعمالنا الحديث والعادى للكلمة، أن كلمة حضارة تستعمل فى معنى كلمة مدنية Civilisation، فنسمع ونقرأ مثلا: أننا نلحق بركب الحضارة، ومعنى ذلك اننا نريد أن نصطنع كل أسباب القوة الاقتصادية والتكنولوجية والعلمية، وليس معناه أننا نريد أن نلحق بركب الترف، الذى هو غاية العمران ونهايته. كما كان يرى أبن خلدون، وليس معناه كذلك أننا نريد أن نلحق بمجموعة السلوك والعقائد والنظم والمهارات والقدرات المكتسبة فى المجتمع(٢٣).

أما «المدنية»، فهى فى العربية مصدر صناعى من المدنية، ومدن المدائن مصّرها، والنسبة للإنسان مدنى، وللطائر والحيوان مدينى. والمدنية كما هى فى الإستعمال، ترجمة لكلمة civilisation التى تدل كما رأينا على مرتبه من مراتب الحضارة، أو على صورة من صورها، فهى تعنى مظاهر التقدم التكنولوجى والآلى والتى تمتاز بأنها ذات طبيعة عقلية عامة لا تحدد بصفة محلية كما يقول «الفرد فيبر» أو هى الظواهر الإجتماعية غير ذات الإطار الاجتماعى المعين، والتى تعبر المكان والزمان وراء مواطنها الأصلية كما يذهب اليه إميل دور كايم.

وبمعنى آخر نستطيع القول أن «المدنية» هى تلك الظواهر القائمة على أسس موضوعية من المعرفة اليقينية، أو على إفتراضات كونية، فيما هو خارج عن نطاق الفكر البشرى والمنطق الإنسانى، فالتطبيقات العلمية والرياضية الصالحة فى كل زمان ومكان هى مدنية. وكذلك الديانات الكبرى تعتبر مدنية، فالطائفة الأولى موضع إجماع عملى تقرر الخبرة إمكانية تجربتها، بتحليلها وتركيبها. والطائفة الثانية موضع إجماع على أنه فوق الخبرة العملية وفوق المقدرة البشرية، فالحضارة تعتبر إلى حد كبير ظاهرة نسبية، أما المدنية فهى ظاهرة مطلقة. وهكذا يمكن أن نقرر أن كل مدنية حضارة، وليست كل حضارة مدنية(٢٤).

وهنا نستطيع أن نقرر التباين بين المدنية والحضارة فيما يلى:

أ- الإنتفاع المباشر بمعطيات البيئة من حيوان ونبات وأنهار عمل حضارى، لأنه يتم على وجوه مختلفة أو فى صور محلية شديدة التنوع. ولكن المدنية تقوم على تأليف وتركيب المعطيات المادية للبيئة فى صورة جديدة، فهى عملية تحويل تقوم كما فى حالة القوانين العلمية على قواعد موضوعية يرتبط فيها الشىء بوظيفته ارتباطا عمليا وثيقا.

ب- العنصر العالمى، إما لأنه مدرك كله كما فى حالة القوانين العلمية أو لأنه غير خاضع للإدراك كما فى حالة الديانات. هو ميزة المدنية، بينما يكون العنصر المحلى هو خصيصة الحضارة.

جـ- النسبية فى السلوك هى الحضارة، فإعداد الطعام وتناوله، يمكن أن يتم على صوره كثيرة تختلف من مجتمع إلى آخر، وإلقاء التحية وتقبلها كذلك، يكون بالوان متباينة من الحركات والأقوال. طريقة الزواج مثلا صورة فى المجتمعات الإنسانية كذلك، شديدة الإختلاف والتباين حسب الإطار الثقافى والمرجعى للجماعة الإنسانية.

د- المطلق فى السلوك هو من سمات المدنية، فالسيارة والطائرة أو السينما أو تحضير الأدوية، كل ذلك لايتم إلا بطريقة واحدة، فلو اختل شىء من الحركات أو المقادير تعذر استخدام أو تحضير شىء من ذلك.

وأخيرا يمكن القول بأن المدنية هى العنصر الجديد المتطور للحضارة وغاية كل مدنية أن تعود حضارة، والإكتشافات التى تمت فى الماضى كانت مدنية ثم أصبحت حضارة، فالزراعة كانت مدنية بالنسبة للصيد، والتجارة كانت مدنية بانسبة إلى الزراعة البدائية..الخ. فالمدنية تهدف دائما إلى توسيع النطاق المحلى، وإلى الإمتداد الواسع خارج البيئة. فكل

العمليات الحضارية التى أدت إلى الاختلاط والتبادل خارج البيئة المحلية كانت عمليات مدنية فى جوهرها.

ثانيا: التغير الثقافى والإجتماعى:

بداية لابد من توضيح العديد من المصطلحات المتداخلة فى فهم التغير الثقافى الشامل والتغير الإجتماعى المحدود. هناك العديد من المفاهيم مثل: التغير، التغيير، التطور، التقدم، النمو، التنمية، وهذه المصطلحات والمفاهيم أساسية فى الوقوف على فهم التغير الثقافى والإجتماعى.

١- التغير والتطور والتقدم والتنمية:

كانت النظريات السوسيولوجية الأولى تخلط بين هذه المفاهيم فى بعض الأحيان، أو كان المفكرون يربطون بينها جميعا فى مفهوم واحد. وكان يحدث فى حالات كثيرة أن يفرق العلماء بينهما، ولكنها كانت مصطلحات مرتبطة ببعضها إرتباطا منطقيا. وذلك إلى أن إقترح «هوبهوس» تمييزاً بين التطور الإجتماعى والتقدم الإجتماعى. وإن كان الإهتمام بالتقدم يسيطر على مؤلفاته بشكل واضح ويقول فى هذا الصدد « أن المشكلة الشاملة التى يجب أن تلتقى عليها كل العلوم السوسيولوجية، وتتوافر على حلها فى النهاية كل الجهود السوسيولوجية الواعية، هى وضع مفهوم سليم للتقدم البشرى عن طريق التحليل الفلسفى، وتتبع هذا التقدم فى صورة المعقدة على طول التاريخ، واختيار حقيقته عن طريق التصنيف الدقيق والمقارنات الفاحصة للتأكد من ظروفة والتنبؤ بالمستقبل إن أمكن»[٢٥].

ولقد أدت الصعوبات التى واجهت نظريات التطور أو النمو أو التقدم وكذلك التغيرات التى تمت فى المناخ الفكرى الى تبنى الجميع مصطلح «التغير الإجتماعى» وذلك للإشارة إلى كل صور التباين التاريخى فى

المجتمعات الإنسانية. وقد ساعد على إنتشار مثل هذا المصطلح الأكثر حياداً نشر كتاب «التغير الإجتماعى – لوليام أجبرن» عام ١٩٢٢.

كما أن **التغير الإجتماعى** «تحول فى الظاهرة الإجتماعية كما وكيفا، وهو تغير تلقائى ينبع من داخل الظاهرة ذاتها، ومن خلال تفاعلها مع أية مؤثرات خارجية، فالتغير الإجتماعى هو تحول يصيب الإنسان والأنظمة والتنظيمات والأدوار والأفعال وأنماط السلوك الإجتماعية. إلا أن الأمر لايمكن أن يقف عن هذا الحد، فأمامنا مفاهيم أخرى متعددة ترتبط بظاهرة التغير الإجتماعى، وهى النمو، والتقدم، والتطور والتغيير، والتنمية(٢٦).

فإذا كان التغير الإجتماعى ظاهرة تلقائية، **فإن التغيير**: يعد ظاهرة مقصودة، إرادية لتحقيق أهداف إجتماعية معينة: كما يحدث فى حالة التوازن الإجتماعية والإنقلابات والتحول الثورى. ومن ثم يصبح التغيير الإجتماعى هو تحول مقصود فى الظاهرة الإجتماعية كما ونوعا. **أما النمو الإجتماعى**: فهو تغير إجتماعى مرحلى يتحدد وفقا لهذه المراحل موقع هذا التغير من تلك المراحل. فالانسان يمر بمراحل من النمو يمر عليها خلال حياته من مرحلة الطفولة والشباب والرجولة إلى مرحلة الكهولة. كما أن المجتمعات البشرية مرت بعدة مراحل هى المجتمعات البدائية ثم الريفية ثم الحضرية، ويمكننا أن نحدد درجة النمو التى وصل إليها المجتمع من خلال مقارنتها بالخصائص النمطية لكل مرحلة من المراحل. **والتطور الإجتماعى**: أيضا يعد تغير فى الظاهرة الإجتماعية، لكنه تغير دورى فى إطار الظاهرة الإجتماعية كظاهرة كلية. وفى علم البيولوجى يتضح التطور بصورة أكبر من الجانب الإجتماعى. فنرى أمثلة واضحة لذلك (مع علمنا بأنها ظاهرة بيولوجية فحسب) فالحشرات تتطور من طور لآخر خلال مسيرة حياتها فالحشرة الكاملة تضع البيض ثم تخرج من البيض اليرقات

التى تتحول إلى طور العذراء التى تتحول بدورها إلى طور الحشرة الكاملة. وهذا يتم بالصيغة الإجتماعية فى المجتمعات الإنسانية حيث مرت من مرحلة البداوة إلى مرحلة التحضر، ثم مرحلة التصنيع..الخ.

يبقى **مفهوم التقدم**، وهو مفهوم معيارى، بمعنى أنه سمة تتسم بها الظاهرة الإجتماعية، فالمجتمعات تتغير، ولكن أحكامنا حولها هى التى تسبغ هذا التغير صفتى التقدم أو التخلف. فالتقدم إلى أين؟ والتقدم بمن؟ والتقدم لمن؟ تلك أسئلة، الإجابة عنها أجابة معيارية قيمية، وكذلك التخلف هل هو سمة وراثية أم مكتسبة؟ وهل هو صفة أصيلة فى مجتمع دون آخر، أم إنه يعود لعوامل تاريخية وحضارية مر بها المجتمع المتخلف؟ وهل هناك نموذج كونى على جميع المجتمعات التى تسعى للتقدم أن تحتذيه؟ أم أن التقدم حالة مجتمعية ترتبط بدرجة التطور الإجتماعى والإقتصادى والسياسى للمجتمع. **أما مفهوم التنمية**، والذى يعتبر التنمية نمط من أنماط التغير الإجتماعى، وهى تأخذ شكلين أساسيين، التنمية الرأسمالية والتى تمت فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء، والتنمية الإشتراكية، والتى تمت فى المجتمعات الإشتراكية، وكل من النمطين يحوى قيم ومضامين وأهداف إجتماعية مغايرة ومناقضة للآخر. ويطرح أسئلة مثل : التنمية لمن ؟ والتنمية بمن ؟!.

٢- نظريات التغير الإجتماعى:

يمكن أن نجمل أهم الآراء والإتجاهات والنظريات التى تعرضت لموضوع التغير الإجتماعى فى الإتجاهات أو النظريات الثلاثة التالية[٢٧] :

أ- الإتجاه الدورى والدائرى:

بمعنى أن هناك دورات تنشأ فيها الحضارة والمجتمعات فتنمو وتزدهر ثم تخبو. فتذهب ثم تظهر مرة أخرى.. وهكذا أو أنها تدور فى دورات ثلاث:

وهى تزداد فى كل دورة رشدا، حتى تنتهى بسيادة الفكر والطبيعة الإنسانية. وهذه الدورات نفسها تعمل بالإختفاء والظهور، تختفى مرحلة لتبدأ أقوى مما كانت وأرشد. وتمهد بذلك فى نهاية كمالها فى نفسها للمرحلة التالية. ثم تعود الحضارة فى آخر الأمر بالمرحلة التى بدأت فى صورة أكمل، وهكذا ذهب أبن خلدون إلى المذهب الدورى، وذهب «فيكو» إلى المذهب الدائرى.

ب- الإتجاه الخطى المستقيم:

ذلك أن الحضارة ترشد وتستحصد على مر الزمن، فهى فى رأى الإجتماعيين التطوريين تمر. من المرحلة الدنيا إلى المرحلة العليا، ومن البساطة إلى التعقيد، فى إتجاه صاعد مستقيم. وهى فى رأى فلاسفة ومفكرى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، تسير من السيء إلى الأحسن فى تحقيق السعادة، والمثل الإنسانية العليا. وكان ذلك رأى «كوندرسيه» و«سان سيمون» فهم الداعون إلى فكرة التقدم المادى الذى يفترض تقدما أخلاقيا ملازما.

جـ- الإتجاه المختلط:

وهو إتجاه دورى من حيث العملية التى يتم بها سير التاريخ وتحرك الأحداث الحضارية والإجتماعية. وخطى من حيث النتيجة التى تستهدف تلك العملية نفسها. فأى واقع تاريخى يتضمن فى ذاته عناصر فنائه، ليحل واقع آخر يناقضه، ثم ينحل هذا الواقع المناقض ليظهر واقع تأليفى فيه خصائص الواقعيين، ثم ينحل إلى ماينقضه وهكذا. وهو مع هذا كله يستهدف الأحسن والأكمل. وهذا الرأى هو ما ابتدعه «هيجل Hegel» والذى عرف فيما بعد بالمادية الجدلية، وتوسع فيه الماركسيون بعده بإعطائه بعض المضامين الإجتماعية الخاصة.

أما نظرية «ماركس Marx» فى التغير الإجتماعى فتفرد مكانه خاصة

لعنصرين فى الحياة الإجتماعية: نمو القوى المنتجة والعلاقات الإجتماعية بين الطبقات. وترى النظرية بإختصار إنه يقابل كل مرحلة من مراحل تطور القوى المنتجة أسلوب معين فى الإنتاج ونسق معين، تعمل الطبقة المسيطرة على تثبيته للعلاقات الطبقية وتدعيمه. غير أن التطور المستمر فى القوى الإجتماعية المنتجة يغير فى العلاقات بين الطبقات، وكذلك فى ظروف الصراع الدائر بينهما. وفى الوقت المناسب تصبح الطبقة التى كانت مسودة فى ذلك الحين قادرة على الإطاحة بأسلوب الإنتاج القائم وبنسق العلاقات الإجتماعية، وعلى إقامة نظام إجتماعى جديد.

على أن دور «ماركس» نفسه قد أقتصر على وضع الخطوط العريضة لنظريته الخاصة فى التغيير التاريخى والإجتماعى واستخدامها «كخيط يهتدى به» ولقد كرس جهده الأكبر لتحليل أحد الظواهر التاريخية المركبة وهى ظهور الرأسمالية الحديثة ونموها.

هذا كله عن معنى الأحداث التاريخية والوقائع الحضارية نفسها. أما عن القوى التى تحركها وتخلقها وتدفعها. فقد إنقسم الرأى بين المشيئة الآلهية، وهو إتجاه ساد لفترة سيادة السلطات الدينية والكهنوتية. ثم ظهرت الفكرة الإنسانية كمفهوم فلسفى مطلق، كقوة فاعلة، وساد مفهوم الغرائز لدى النفسيين، وساد مفهوم المجتمع أو التركيبات الإجتماعية نفسها، ومفهوم البيئة الطبيعية أو الخصائص العرقية، ومفهوم المكاسب الإجتماعية، والدخول ومستوى المعيشة؟ وأصبح السؤال المشكل، هوماهو المعيار الدال على تقدم مجتمع عن الآخر تقدما إجتماعياً واقتصاديا وتكنولوجياً وسياسياً وإنسانياً.

٣- التغير الثقافى والتغير الإجتماعى:

عندما نقول التغير الإجتماعى فإننا نعنى به التغيرات التى تحدث فى التنظيم الإجتماعى، أى فى بناء ووظائف المجتمع المتعددة والمختلفة، بينما

التغير الثقافى نعنى به كل التغيرات التى تحدث فى كل فرع من فروع الثقافة والتى تعرف بأنها: ذلك الكل المركب الذى يحتوى على المعرفة والمعتقدات والقيم والفن والاخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات التى حصل عليها الإنسان كعضو فى المجتمع(٢٨).

إذن موضوع التغير الثقافى أوسع من موضوع التغير الإجتماعى والأخير جزء من موضوع أوسع، وهو التغير الثقافى. ولكن فى الوقت نفسه لابد من القول أن كل أجزاء الثقافة ترتبط بطريقة ما بالنظام الإجتماعى، وأن بعض التغيرات التى قد تحدث فى بعض فروع الثقافة لانستطيع أن نلاحظ تأثيرها فى النسق الإجتماعى، ولهذا نهتم (من الناحية الإجتماعية) بالتغير الثقافى إلى المدى الذى ندرك فيه تأثيره فى التنظيم الإجتماعى، أى لا نهتم بالتغير الثقافى منفصلا عن التغير الإجتماعى(٢٩).

والثقافة بمعنى آخر - كما سبق أن أوضحنا - تعرف بأنها إرث إجتماعى Social Inhertance تتضمن جوانب حياتية إنسانية. أى كل ماخلقه شعب معين أو حفظه، والذى يشمل وسائلهم الفنية وعاداتهم ونسقهم التكنولوجى ونظمهم الإجتماعية والفن والأفكار والأسلحة والصور والثقافة هى فى الغالب صور مرت على تاريخه لها نوع من الصلابة والاستمرار، ربما تؤدى الثورات الى تغير كبير فى العلاقات الإجتماعية. ولكن الثقافة قد تبقى دون أن تتغير إلا قليلا.

ولكن هناك من العلماء من لايريد الفصل بين التغير الثقافى والتغير الإجتماعى، من حيث أن الأول يكون تغيرا فى الثقافة والثانى تغيرا فى المجتمع. أو كما يقول «ماكيفر» الذى يؤكد الفصل بين المجتمع والثقافة حيث يرى مثلا أن البناء الإجتماعى الذى هو لب الدراسة فى علم الإجتماع له خصائص مختلفة عن الثقافة، وأهمها أن عناصر البناء الإجتماعى لاتدوم

إلاكسياق زمنى فقط. بينما نجد فى الجهة الثانية من لا يريد هذا الفصل من أمثال «أوجبرن ogbrun» فى كتابه الشهير «التغير الإجتماعى»، حيث يؤكد أن لكل مجتمع ثقافة، والثقافة هى الخاصية الكبرى للانسان، ولهذا كانت دراسة الثقافة دراسة المجتمع بالضرورة، وعندما يعرف «أوجبرن» الثقافة يمزج بينها وبين المجتمع فى مفهوم الآخرين من العلماء الذين تكون الثقافة عندهم مشتملة فقط على المنتجات المادية، ويكون المجتمع عبارة عن العلاقات الإجتماعية التى تكون البناء الإجتماعى(٣٠).

وعندما تتغير الثقافة يتغير المجتمع، لأن الثقافة من صنع الإنسان، ولهذا كان التغير الثقافى عبارة عن عملية تفاعل إنسانى ينميها الفكر الخلاق والإختراع. وليس معنى ذلك أن الثقافة من صنع فرد أو جيل معين، لأن من أهم خصائصها «التراكم والدوام والإنتشار» وكل ثقافة، مهما كان طابعها تخضع لعمليات التغير، وفى المجتمعات الثابتة نسبيا أو المنعزلة عن المجتمعات الأخرى، قد يكون التغير بطيئا جدا، ولكن التغير فى المجتمعات الدينامية يكون سريعا جدا فى ميادين كثيرة مثل: التكنولوجيا، العادات، والإتجاهات، حتى أن الدارس يمكنه أن يميز الإختلافات الواضحة بين جيلين يعيشان نفس الزمن.

وقد ينبع التغير الثقافى من داخل المجتمع عن طريق الإختراع والإكتشاف وقد يأتى من الخارج عن طريق إنتشار السمات الثقافية الجديدة من ثقافات أخرى قريبة أو بعيدة. والأكتشاف إضافة جديدة إلى المعرفة كاكتشاف قارةجديدة أو جزيرة مجهولة أوطريق جديد. أما الإختراع فهو عبارة عن تطبيق جديد لمعرفة قائمة بالفعل، وذلك مثل الجمع بين الآلة البخارية، والقارب النهرى لعمل سفينة تجارية. والإنتشار هو إنتشار العناصر من ثقافة لأخرى.

أ- مبادىء التغير الثقافى:

هناك مبادىء عديدة للتغير الثقافى والإجتماعى فى المجتمع، ولعل من أهمها مايلى[٣١]:

١- تميل بعض نواحى الثقافة إلى التغير أكثر من نواح أخرى، وهذا يرجع إلى طابع المجتمع ونمط الثقافة، وربما كان هذا سر التخلف الثقافى فى عدد من المجتمعات. فقد تتغير التكنولوجيا مثلا ولايتغير نظام الأسرة أو القوانين المنظمة للعلاقات العمالية.

٢- قد يكون إنتشار العناصر الثقافية نتيجة لاتصال عرضى غير مخطط بين ثقافتين، وقد يكون راجعا إلى تأثير وسائل الإعلام أو النشر وربما يكون نتيجة لثورة تغير من نظام الحكم ومن التنظيم الإجتماعى برمته.

٣- تكون الإختراعات والعناصر المستعارة من ثقافات أخرى، أسهل فى إعتناقها أو الأخذ بها أثناء الأزمات، وفى أوقات التفكك الإجتماعى، بعكس الحال أثناء فترات الإستقرار. فقد تغير مركز المرأة كثيرا -وقبل ذلك الناس فى كل مكان تقريبا - إبان الحرب العالمية الثانية وفى الفترة التى اعقبتها مباشرة، وهذه فترة تفكك إجتماعى، ولهذا قامت المرأة بأعمال واحتلت وظائف كانت ممنوعة عنها، ولقد ازداد ذلك بعد الثورات الإشتراكية وحركة التحرر فى العالم الثالث.

٤- يقبل الناس عناصر الثقافة الجديدة إذا تأكدوا من فائدتها وبشرط ملائمتها لبقية عناصر الثقافة. وينطبق هذا على عناصر الثقافة المادية وغير المادية، وعلى الرغم من المقارنة التى قد تحدث فى أول الأمر.

٥- يعارض كبار السن وأصحاب المصالح التقليدية التغيرات الجديدة، إذ

هددت عاداتهم العقلية المستقرة ومصالحهم الإجتماعية والإقتصادية ويبررون معارضتهم بطرق مختلفة ويلبسونها ثوبا منطقيا واحيانا دينيا.

٦- كلما كانت الثقافتان متوازيتين كلما كان من السهل إستعارة عناصر من الثقافة (أ) الى الثقافة (ب) والعكس، ولذلك نجد أن الثقافة الغربية تنفر من إستعارة عناصر معينة من الثقافة الشرقية، والعكس.

٧- تبقى الرواسب الثقافية التى غزتها العناصر الثقافية الجديدة، ذات فاعلية بعض الوقت، وتظهر مقاومة تخفت قوتها تدريجيا خصوصا إذا كان المجتمع يحاول إنهاء فترة الإنتقال بسرعة. وهناك أمثلة عديدة على ذلك، مثل ماتقوم به رواسب مجتمعنا القديم التقليدى المادية والفكرية التى كانت متساندة مع نظام إجتماعى تغير كلية، مع مقاومة الإتجاهات الجديدة بالتخفى تحت دعاوى مضللة ومفسدة.

٨- التغير فى جانب من الثقافة غالبا مايؤدى الى تغير فى جانب آخر. مثال: أن تغير الأساس الإقتصادى أو طبيعة البنية الإقتصادية للمجتمع، لابد أن يستتبعه تغير فى التركيب الإجتماعى والطبقى، وفى نظام التربية، وفى طبيعة العلاقات الإجتماعية. كما أن تغير أيديولوجية المجتمع المتعلقة بالرفاهية الإجتماعية يؤدى إلى تغير فى فلسفة الرعاية الإجتماعية والخدمة الإجتماعية، وخير دليل على ذلك التغيرات التى حدثت فى مصر فى أعقاب الإنفتاح الإقتصادى، وفى منطقة الخليج العربى بعد إكتشاف النفط.

ب- التخلف الثقافى:

جاءت نظرية التخلف الثقافى تدعيما للنظرة الموحدة بين المجتمع وثقافته، وذلك على إعتبار أن الثقافة لها وجهان، مادى وغير مادى، مثلا فى العائلة تكون المساكن والأثاث والطعام، عبارة عن الجانب المادى،

ويكون الزواج والسلطة الأبوية أو تعدد الزوجات فى الجانب غير المادى. والجانبان لايمكن فصلهما عمليا لأنهما يكونان نظام العائلة، ولهذا كانت دراسة التغير الإجتماعى شاملة للناحيتين المادية واللامادية من الثقافة(٣٢).

إن التغير السريع الحاصل فى الجانب المادى من الثقافة يكون أسرع من الجانب اللامادى من الثقافة، ولهذا يصبح تخلف ثقافى بين الجانب المادى واللامادى فى الثقافة. فمثلا، الإنقلاب الصناعى فى أوربا أحدث تغيرات أساسية فى وسائل الإنتاج وأجور العمال والمنتجات وتوزيعها وطرق المواصلات وغيرها (الجانب المادى) أما الأفكار والقيم والإتجاهات والتقاليد (الجانب اللامادى) فإنها لم تتغير فى الوقت نفسه، وهذا يساعد على حدوث إختلال فى التوازن واضطراب فى العلاقات الإجتماعية، وإنحلال فى نظام الأسرة وكثير من النظم الإجتماعية، وساعد بالتالى على ظهور المشاكل الإجتماعية، مثل جنوح الأحداث، أو الإجرام، وإنهيار خلقى...الخ.

إذن التخلف الثقافى يعنى الإتجاه فى بعض النواحى الثقافية للتغير ببطء أكثر من النواحى الأخرى. وأوضح مثال للتخلف الثقافى هو عدم مسايرة التكنولوجيا للقيم(٣٣). وبالرغم من الإفتراض التقليدى لبعض علماء الإنسان فى وجود فاصل واضح بين تكنولوجيا المجتمع وبين قيمة، إلا أن التكنولوجيا فى الحقيقة تحتويها القيم، إذ ترتبط الأساليب والعمليات التكنولوجية الجديدة من خلال وظائفها بأنماط السلوك التى يرتضيها المجتمع. والسيارة مثال على قيم الحراك الإجتماعى والملكية الخاصة.

وهكذا يتراءى لنا نظامان من القيم الثقافية التى قد تتفق معا أو لاتتفق. أحدهما تغذيه المبتكرات التكنولوجية والآخر تغذية محصلة القيم المستقرة. (ولايعتبر الثانى دائما من المبتكرات التكنولوجية وإن كان دون شك صادرا نسبيا عن تلك المبتكرات فى الماضى). وإذا كانت القيم التى يعبر عنها التغير

التكنولوجى تتمشى مع القيم المستقرة، فإن الثقافة تتكيف مع التغيرات بسهولة تامة مهما كانت سرعة هذا التغير. ولهذا فإن سرعة التغير التكنولوجى ليست هى المتسببة فى الخلل الثقافى، وإنما السبب هو مدى مايشمل هذا التغير من قيم جديدة متصارعة.

أما لماذا يكون التغير فى الجانب المادى أسرع من التغير فى الجانب اللامادى فيرجع (أوجبرن) ذلك إلى إن الإختراعات فى الثقافة المادية كثيرة جدا إذا قورنت بالجانب اللامادى من الثقافة كما أن العوائق التى تقف فى سبيل التغير اللامادى كثيرة ويوجزها «أوجبرن» فيما يلى(٣٤):

- هناك ميل فى كل ثقافة للإبقاء على القديم.
- الجهل وعدم معرفة حقيقة التجديد أو الإختراع أو طريقة إستخدامه يؤدى إلى رفضه.
- النزعة المحافظة عند كبار السن وأصحاب المصالح.
- العادات العقلية المستقرة – أنماط التفكير التقليدية – بشكل ما والعقبات فى تغير العادات.
- الإتجاهات المعادية للتغير كالخوف من الجديد أو إنهم لايعرفون كيف ستكون نتيجة التجربة، لذا لايحبون المخاطرة.

جـ- التغير الإجتماعى وعوامله

على الرغم من تباين تعاريف التغير الإجتماعى وإختلافها من مفكر إلى آخر، إلا أن التغير الإجتماعى يعنى بدراسة التحول الذى يحدث فى النظم والإتساق والمؤسسات الإجتماعية، سواء كان ذلك من ناحية البناء (المورفولوجية) أو الوظيفة (الفزيولوجية) خلال فترة زمنية محددة، ولما كانت النظم فى المجتمع مترابطة ومتداخلة ومتكاملة بنائيا ووظيفيا، فإن أى

تغير يحدث فى ظاهرة لابد أن يؤدى إلى سلسلة من التغيرات الفرعية الأخرى، التى تؤثر فى معظم جوانب الحياة بدرجة متفاوته(٣٥).

إن ظاهرة التغير توجد فى كل مجتمع، وإنها ظاهرة مستمرة لا تنقطع، وهناك أسباب وعوامل تدفع هذا التغير فتكسبه صفة الإستمرار والدوام والملازمة للحياة الإنسانية، ويمكن إجمالى هذه العوامل فيمايلى:

١- عامل البيئة الطبيعية:

تؤثر البيئة الطبيعية فى ثقافة المجتمع وبنائه، فالسكان الذين يعيشون فى أقاليم الجبال أو الصحراء لهم أشغال وأنماط إجتماعية يختلفون عن السكان الذين يعيشون فى المدن. فالبيئة الطبيعية تضع بعض المحددات للتغير الإجتماعى، والتغير المقصود فى هذا المجال هو التفاعل الحاصل بين الإنسان وبيئته الطبيعية ومدى ماتجود به من موارد أولية تشكل نشاطاته. ومعنى ذلك أن التغير الذى يطرأ على البيئة الطبيعية ولو بصفة موسمية تنعكس آثاره فى تحولات وتغيرات إجتماعية. هذا لايعنى إنكار دور وفاعلية الإنسان فى إحداث التغيير الإجتماعى.

٢- العامل الأيديولوجى:

إن دور الأفكار والنظريات تتضح فى نسق الأفكار أو الايديولوجية، حيث تعد الأيديولوجية قوة فكرية تعمل على تطوير النماذج الإجتماعية وفقا لسياسة متكاملة تتخذ أساليب ووسائل هادفة تساندها تبريرات إجتماعية أو نظريات فلسفية أو أحكام عقائدية.

فالأيديولوجية ليست مجرد مجموعة من الأفكار والمعتقدات والإتجاهات التى تصور جمعا معينا من الناس، وإنما هى حركة فكرية هادفة لها فاعلية إيجابية فى الواقع الإجتماعى وفى العلاقات الإجتماعية تنعكس روحها على

التنشئة الإجتماعية وبما يحدث تغيرا فى القيم والعمليات الإجتماعية، ولهذا فإن إنبثاق الأفكار والآراء المحركة فى مجتمع يعد عاملا لكثير من التغيرات فى المجتمع(٣٦). والايديولوجيا فى النهاية هى قوة ثورية تؤدى إلى تغيير جذرى فى البناء الإجتماعى والسياسى.

٣- العامل السكانى:

إن أى تغير فى زيادة أو نقص فى السكان يؤثر فى الحياة والتغيرات الإجتماعية، وبالرغم من إختلاف آراء المفكرين فى زيادة السكان أونقصهم تبعا للمصادر، فإن حجم السكان يبقى له أهميته الفعالة فى التنظيم الإجتماعى، حيث نجد أن طبيعة العلاقات تختلف باختلاف السكان زيادة ونقصا. وذلك لأن التغيرات فى البناء الديموجرافى للسكان يؤدى الى تغيرات فى الحياة الإجتماعية، حيث نجد أنه بعد الحرب العالمية الثانية حدث تغيرا فى نسب الوفيات والمواليد، حيث استطاعت الأساليب الصحية الجديدة إنقاص نسب الوفيات وذلك لعلاج العديد من الامراض التى لم يكن بمقدور الإنسان علاجهامن قبل وبذلك تغير شكل وحجم الأسرة، وطبيعة العلاقات الإجتماعية فيها.

٤- العامل التكنولوجى:

نقصد بالعامل التكنولوجى إبتكارات الإنسان للعمل على إشباع حاجات مختلفة، فاختراع أو إكتشاف أى وسيلة من وسائل الإشباع الجديدة لها أثرها المباشر فى التغير الإجتماعى، فاكتشاف البخار والسيارة وغيرها أحدث تغييرات فى مجال الصناعة والتخصص فى العادات الإجتماعية والمؤسسات والنظم الإجتماعية .كما أن التقدم التكنولوجى أدى إلى هجرة بعض الظواهر الإجتماعية وانتقالها من مجتمع إلى آخر على إثر تقدم وسائل الاعلام والاتصال، وادى التقدم ايضا إلى تغيير أساليب التفكير والعلاقات الإجتماعية

وتنظيم المجتمع وتطور القانون وطرائق المعيشة، وادخلت أساليب جديدة على نظام التربية والتعليم.

إن العامل التكنولوجى يعد مصدرا مهما للتغير، لأن كثيرا من الأشياء تصبح فيما بعد مجرد أدوات نفعية خالصة، حيث يأمل الناس إلى تطوير وتحسين هذا المصدر، فالسيارات كانت تقدما، بعدها الطائرات وغيرها، إن التكنولوجيا فى تقدم مستمر وتغير، ولهذا فهى مصدر رئيسى للتغير الإجتماعى فى المجتمع(٣٧).

٥- العامل الثقافى:

إن الثقافة ثابتة، وإن كانت دائمة التغيير، ثابتة بالنسبة إلى بعض عناصر مثل اللغة والقانون، إذ تستمر دون تعديل جوهرى لفترة طويلة من الزمن، ومتغيرة بمعنى أن جميع عناصرها تخضع لتحول مستمر وإن كان تدريجيا وغير واضح، ويشمل التغير الثقافى ثلاث عمليات أساسية هى: **الأولى: عملية التأصيل**، وتعنى إكتشاف أو إختراع عناصر جديدة فى الثقافة ومن أمثلة ذلك نجد أن التربية التقدمية نشأت أغلبها فى الولايات المتحدة الأمريكية. **والثانية: عملية الإنتشار**، ويعنى بالإنتشار إستعارة عناصر جديدة من ثقافات أخرى مثل تبنى التربويين الأمريكيين لطريقة «منتسورى الايطالية». أو تبنى «كروبسكايا» الروسية لمنهج جون ديوى الأمريكى. **والثالثة: إعادة التفسير**، ويقصد بها تحوير عنصر قائم لمواجهة الظروف الحديثة. ولا تستجيب ثقافة ما بشكل كامل لأى تغير مهما كانت أهميته إن لم تكن ثقافة متماسكة إلى حد بعيد. وبإختصار شديد إن التغير الثقافى يحوى التغير الإجتماعى بداخله، لذلك يعد التغير الثقافى عاملا هاما وضروريا للتغير الإجتماعى.

٦- الفعل الإنسانى:

يتضح دور الفعل الإنسانى - الإرادة الإنسانية - فى التغير الإجتماعى فى مجالين أساسيين هما:

أ- يظهر فى المجتمع أشخاص يقومون بتوجيه الناس توجيها يؤثر تأثيرا واضحا فى إتجاهاتهم وآرائهم وأفكارهم وكثير من مظاهر سلوكهم العام، وهذا يؤدى إلى إحداث تغير إجتماعى، وأن هؤلاء الأشخاص الذين يؤثرون فى الإتجاهات والآراء سواء أكانوا أفرادا لوحدهم - الزعماء والقادة السياسيين، والفلاسفة والمفكرين والمناضلين والسياسيين..الخ. - أو جماعات - الأحزاب السياسية، والنقابات المهنية والجماعات الأكاديمية، والتجمعات الفئوية..الخ. يسمون عادة قادة الرأى أو قادة الجماعة.

ب- السلوك الجمعى لمجموعة من الناس، حيث يكون دور السلوك الجمعى عاملا فى التغير الإجتماعى بدرجات متفاوته، حيث نجد أن الحركات الإجتماعية والثورات، ماهى فى الحقيقة إلا سلوكا جمعيا، يحاول تغيير الواقع الإجتماعى السائد، وإن الحركات الواسعة لنيل الحقوق المدنية أو المطالبة بالاستقلال وغيرها، هى منابع وروافد للتغير الإجتماعى.

٧- الثورات الإجتماعية والحروب:

الثورات الإجتماعية والسياسية والحروب من العوامل القوية فى إحداث موجات التغير، وفى أغلب الأحيان يكون دور الثورات الداخلية واضحا فى التعجل على تحقيق مرحلة متقدمة من العسير تحقيقها عن طريق التطور البطىء.

مثلا فى التاريخ، الثورة الفرنسية فى أوربا، والثورة الأمريكية، والثورة الروسية، والحرب العالمية الأولى والثانية وحرب عام ١٩٤٨، ١٩٦٧، ١٩٧٣

وحرب الخليج الأولى والثانية، وغيرها من الحروب التى أدت إلى تغير إجتماعى وسياسى وجغرافى.

ثالثا: التربية والتغير الثقافى والإجتماعى

إن التربية لاتقود التغير فى المجتمع سواء على صعيد الفكر - التنظير - أو الممارسة الحياتية. فالتغير ديناميته التى تغذيها الأحداث والقوى المؤثرة فى الواقع الإجتماعى، ومع ذلك فالتربية إحدى هذه القوى الفعالة والمؤثرة، ولايمكن لأى تغيير أن يسير بدون التربية وعملياتها. وكذلك الحال فى الثقافة، فالتغير الثقافى يحوى بداخله التغير الإجتماعى والعلاقة بينهما جدلية وتبادلية عندما يصل التجديد الثقافى فى تراكمات إلى درجات فعالة، فإنه يحدث تغييرا إجتماعيا، والتغيير الإجتماعى تعبير ثقافى عن علاقات اجتماعية وأوضاع مجتمعية جديدة.

والتربية فى التغير الثقافى لها دور فعال، وذلك لأن مفردات الثقافة سواء أكانت أفكارا أم نظريات أم رموزا علمية - أدبية وفنية - أم قيما سلوكية، أم أساليب تنظيمية أم متبكرات إنتاجية عندما تخرج من مصادرها الأصلية تكون فى منظوماتها النوعية أشبه بالمواليد التى تبحث عن سبيل للنمو والإنتشار، إنها تصبح بالنسبة «لعموميات» الثقافة الراسخة والمكرسة مجرد «متغيرات» وافدة أو مستجدة إذ لم يكن فيها نفع عملى، أو إشباع حاجة حقيقية فى المجتمع، فإنها تمضى دون أن تجد لها مكانا ثابتا فى البنية العضوية للثقافة. أما إذا تمثلتها فئة نوعية لغرض ما، وأدمجتها فى حيز ثقافتها فإنها تصبح من «خصوصيات» الثقافة. أما إذا إتسع نطاق تداولها بين أفراد المجتمع الكبير، وكان لها دوام وظيفى فإنها تدخل بيسر إلى مجال الثقافة القومية وتضع لها مكانا أثيراً فيه، فإذا زادت العناصر المستجدة زيادة نامية فإنها توسع وتجدد من قواعد الثقافة حتى يأتى يوم يختفى فيه أو

ينزوى فيه القديم أمام الجديد الذى يغير من بنيه الثقافة وفاعليتها[٣٨] والتربية هنا تكون من أكبر المؤسسات المجتمعية التى تثبت دورها فى هذا التمثل الثقافى الجديد. حيث تقوم بوظائف مهمة فى ترقية الثقافة من خلال الفكر والقيم، ونمط الشخصية القومية للشعب أو للأمة ككل.

١- دور التربية فى التغيير:

إن التربية حالة ضرورية للإستمرار الثقافى، وهى كذلك وسيلة هامة للتعاون الواعى مع التغير الثقافى. وهكذا فإن إحدى الوسائل التى يتبعها المجتمع لمواجهة التغيرات، هى أن يقوم بتعليم الجيل التراث الثقافى فى مناهج المدرسة وللدخول لهذه الغاية يعيد المعلمون تفسير المعرفة القديمة والقيم لمواجهة المواقف الجديدة.

وقد تكون الثقافة إلى جانب ذلك مصدرا ثقافيا غير هام للتغير وتكيف كل ثقافة أهلها للتصرف والتفكير والإدراك فيما يسميه علماء الانثروبولوجيا «العالم الثقافى المقيد» ويتكون من العالم الذى خلقته لنفسها، وتلك المظاهر المادية للعالم الذى إختارته وأعطته مدلوله.

ولو سلمنا بأن للتربية دور فعال فى المساهمة فى التغير الثقافى والإجتماعى، فهل نستطيع أن نستخدم التربية فى التأثير والتحكم والسيطرة فى هذا التغير؟ ولقد أجاب عن هذا التساؤل المنظرين التربويين المعاصرين بطرق ثلاثة هى[٣٩]:

التربية التقدمية:

تقدم التربية التقدمية تفسيرا وسطا بين الرأيين القائلين أن التغير الثقافى يعتمد كلية على التغير الإجتماعى. وأن التربية يمكن أن تصلح من شأنها

وشأن المجتمع، دون أن تتعاون بالضرورة مع القوى الإجتماعية، وموضوعها الأساسى هو أنه بالرغم من عجز التربية فى تحديد إتجاه التغير الإجتماعى (حيث إنها عاجزة عن إحداث صمود كاف ضد القوى الثقافية المتصارعة) إلا إنها تستطيع أن تربى الأطفال حتى يستجيبوا للتغير بذكاء، وبذلك يمكن تحسين أحوال المجتمع ذاتيا، ودون ماحاجة للمعلمين لإقناع الشباب بالتغيرات النوعية التى يؤمن المدرسون بأنها تغيرات مرغوبة.

كما ترفض التربية التقدمية أية مشروعات لاستخدام المدرسة لخدمة برنامج الاصلاح الإجتماعى، معتقده أن مثل هذه الوظيفة المضافة للمدرسة تنتهك الحرية الفكرية للطفل. وبهذا تحد من نموه، كما تعارض أى محاولة لتحديد مايجب أن يكون عليه المجتمع الصالح على أساس أن المستقبل غير مضمون.

التربية المحافظة:

إن المدرسة عند التربويين المحافظين (مثل التواترين والجوهريين) لا تستطيع فرض سرعة معينة للتغير الإجتماعى دونما إفساد لوظيفتها الحقيقية، وهى ممارسة الفكر. إن المدرسة ليست مجرد هيئة إصلاحية، ولكن منظمة تعليمية، ولماكان التحول الإجتماعى يتم على أيدى الأفراد وليس العكس، ولهذا فإن الطريق الحقيقى للإصلاح هو تطوير الأفراد داخل المجتمع.

من هذه النظرة نرى أن المدرسة مشغولة عن فرض كل مايستحق الإهتمام على الطالب فى التراث الثقافى الدائم ولتكيفه مع المجتمع كما هو معاش. فإذا ما تحولت المدرسة لمشروع إصلاحى ثقافى فإنها تعد الطالب للحياة فى وسط لن يتحقق أبداً بدلا من تكيفه للظروف التى سيكسب تحتها عيشة[٤٠]. إن الهدف الأساسى للتربية هى أن تنتج النموذج، تنقل التراث

الثقافى، وتساعد الفرد على التوافق مع المجتمع، أن مهمة التربية هى التكيف مع الواقع.

التربية التجديدية:

إن جوهر مذهب التجديدية هو أن المعلمين ذاتهم يجب أن يعيدوا بناء المجتمع بتعليم الشباب برنامجا للاصلاح الإجتماعى الثورى الشامل والمفصل ويدعى أصحاب هذا المذهب إنهم يعالجون ثلاثة مثالب لدى المذهب التقدمى: الافتقار للأهداف. وعدم تأكيد الفردية. والتقليل من ضرر العقبات الثقافية على التغير الثقافى.

ومن هنا تختلف وجهات النظر الفلسفية والتربوية فى تصورها لدور التربية فى مجال التغيير فى المجتمع. بعضها يبالغ فى نظرته لهذا الدور، ويجعل من التربية قوة رئيسية فى إحداث التغير، وبعضها يشل هذا الدور إلى حد الغاء فاعلية التربية فى التغيير. وبعضها الآخر يتوسط على مسافات متباينة بين هذين الطرفين المتناقضين.

أ- هل التربية قوة تغيير؟[٤١]

يؤمن أصحاب هذا الإتجاه بأن التغيير فى طبيعته «أفكار وممارسات» يرتبط بالتربية بوصفها من القوى الإجتماعية الحاملة للأفكار والمحركة للممارسات، فهى التى تذيع وتنشر الأفكار والمفاهيم وهى التى تنشىء الأجيال على قيم ومبادىء، وهى التى تكسب الأفراد مهارات وقدرات وصفات العيش والتفاعل والتكيف فى المجتمع المتغير.

لقد كان أنبياء الله الذين أرسلهم - سبحانه - لهداية البشر. معلمين دينيين من الطراز الأول، وقد أثروا فى أقوامهم بالكلمة وقادوا الأمم فى دروب حياتية عملية حفرت مجراها فى تاريخ الإنسانية. وزعماء الإصلاح

السياسى والإجتماعى والفلاسفة والمفكرين والمناضليين السياسيين، كانوا فى معظمهم مربين وممارسين.

وقد نشأت فى أربعينات هذا القرن حركة فلسفية تربوية ترفع راية البنائية أو إعادة البنائية فى المجتمع Reconstralism وتؤمن بأن التربية قادرة على بناء نظام اجتماعى جديد، تكون للمدرسة فيه دور القيادة والريادة. وكان على رأس هذه الحركة مربيان بجامعة كولومبيا: «رج وكاونتس» وتتلخص مبادىء هذه الحركة الفلسفية فى توسيع دور المدرسة المتعدد الأغراض فى مجال بناء المجتمع وإعادة تنظيمه على أسس ديمقراطية عقلانية، فالتربية تذيع وتنشر بين الناس القيم الجديدة وتحض على المشاركة والعمل التعاونى واحترام ثقافات الشعوب، كما أنها تحارب من جهة ثانية الفساد القائم فى المجتمع وتعمل على تنقية المجتمع من الأمراض الإجتماعية السارية فيه.

وقد أعطت هذه الحركة للمدرسة دفعة قوية تتجاوز بها أسوارها العازلة وفصولها الدراسية لتخرج الى قلب المجتمع، وتعمل مع الجماهير من أجل تحسين البيئة، وحل المشكلات وإرشاد تثقيفى للقطاعات العمالية الريفية والحضرية. ولكن سرعان ما أصطدمت هذه الحركة بقسوة الحقائق فى الواقع المعاش، والذى رد المدرسة إلى حجمها الطبيعى ووقف بها عند حدود وظيفتها التقليدية وكان ذلك بفعل الأيديولوجية المسيطرة.

ومن هنا فإن المدرسة والتربية لا تستطيع أن تغير الواقع الإجتماعى بمفردها، بل هى فى حاجة ماسة إلى تضافر العديد من القوى الإجتماعية والسياسية المناهضة للاوضاع السائدة، والساعية نحو التطوير والتغيير. إن المدرسة اليوم أداة من أدوات النظام السياسى الايديولوجية، وتوظيفها يقع بالدرجة الأولى على الدولة، وعلى القوى الإجتماعية الفاعلة فى الواقع.

ب- هل التربية تصنع التغيير[٤٢]؟

المدرسة عند أصحاب هذا الإتجاه، مؤسسة تعليمية، قد يتعاظم دورها التربوى، لكن ليس إلى الدرجة التى تجعل من المدرسة قوة صانعة للتغيير. فالمدرسة تابعة للنظام السياسى وليست متبوعة به، وهو الذى يضع سياسته ويمليها على كل المؤسسات العاملة فى المجتمع، ومنها المؤسسة التعليمية. وتوجد سلطات ونظم سياسية وتشريعية وإجتماعية وغيرها مسئولة عن حركة المجتمع ولم تتنازل عن اختصاصها للمدرسة. ولم تفوضها نيابة عنها فى رسم وتنفيذ سياسة المجتمع، ولم تتوقع أو تنتظر أن تقودها المدرسة وأن تعلمها كيف تعمل وكيف تسير بالمجتمع؟ أنها على العكس توقع العقاب على كل مؤسسة تخرج عن سياستها المرسومة وتخالف قوانينها الموضوعة. لكن تلك السياسات التى تديرها مؤسسات المجتمع تدافع عن مصالح النظام السياسى وتكرس الوضع القائم، وليس من مصالح النظام السياسى التغيير إلا فى الحدود التى يراها ويرسمها فى إطار مصالحه ومصالح الفئات والطبقات المتحالفة فى الحكم.

إن التربية ليست إلا مسلكا تخطه السلطة المسؤولة عن حكم وإدارة المجتمع، لتشكيل الحقائق الإجتماعية كما تراها. وتجسيد المثل التى تؤمن بها، ومن ثم فهى أداة تمسك بها حركة التغيير الرسمية للسلطة السياسية. وماعلى المدرسة إلا أن تشير تبعا لتوجهات السلطة السياسية، وحينما كانت الوجهة نحو اليسار أو نحو اليمين، وأن تعمل للثورية فى مجتمع ثورى، وللتقدمية فى مجتمع تقدمى، وللمحافظة فى مجتمع محافظ وللعلمانية فى مجتمع علمانى وللإسلامية فى مجتمع إسلامى وللمسيحية فى مجتمع مسيحى...الخ.

وقد لايقبل بعضهم هذا الدور التابع للمدرسة، بحجة أن المدرسة هى

التى تصنع القادة الذين يغيرون ويطورون، وينسى هؤلاء أن المدرسة كذلك هى التى تصنع الآخرين الذين يقاومون كل تطور وتغيير، أن المدرسة فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء تعيد إنتاج العلاقات الإجتماعية القائمة فى المجتمع، وتسعى جاهدة إلى تكريس الأوضاع السائدة، لمصالح الطبقات الحاكمة.

جـ- التربية ضحية التغيير[٤٣] :

وأصحاب هذا الإتجاه لايرون فقط أن التربية عاجزة عن صنع التغيير، بل إنها تعانى كثيرا فى وظائفها من جراء التغيير الذى يأخذ به المجتمع. فالتغيير يربكها ويضعها فى مأزق الضعف والاضطراب والحيرة، بل والفشل أيضا بما يأتى به من أهداف ومطالب جديدة لم تعمل لها المدرسة حساب، ولم تستعد له فى وظائفها وبرامجها وأساليبها، فيظهر للعيان إخفاقها وفشلها وتشتد عليها حالات النقد، حتى إننا سمعنا فى سبعينات هذا القرن من ينادى بهدم المدرسة وتحرير المجتمع منها – دعوة ايفان إيلتش – لأنها لم تعد فى نظرهم صالحة لمسايرة الحاضر ومعايشة المستقبل. وأصبحت قيدا على عقول الطلاب وأصبحت صنما للعبادة بتكريسها للأوضاع القديمة ودفاعها عن المصالح الطبقية.

إن المدرسة لا تعمل إلا فى جو من الثبات والإستقرار، ولاتعلم، إلا ما ثبتت صلاحيته من قبل المجتمع، ولا تأخذ إلا بما إرتضته السلطات بعد طول اختبار وتجريب. وهكذا نجد دائما فجوة زمنية قد تمتد لسنوات طويلة تفصل بين ظهور النظريات والأفكار والمبادىء وبين تضمينها فى برامج الدراسة وتجسيدها فى أنشطة التعليم.

إن الجديد الذى يظهر فى المجتمع وخارج أسوار المدرسة يقوم به فرد أو جماعه أو هيئة، ويجد الكثير من المقاومة الشديدة ولاسيما اذا كان هذا الجديد

يتعلق بالقيم والاتجاهات والعقائد، وبعد فترة يستقر فى المجتمع وتقوم المدرسة بنشرة والدفاع عنه، وبعد فترة يأتي جديد آخر، وتكون المدرسة مازالت تلعب دورها فى نشر الجديد القديم، وذلك يدعم دور المدرسة فى المحافظة فى ميدان التغير الثقافي، حيث انها لاتقوده، بل هى تقوم بدور تابع وذلك فى ميدان التغير الثقافى.

د- الدور الفعال للتربية :

يبدو أن موضوع التغيير موضوع مقحم على التربية، كما تقحم عليها مطالب خارجية ليست من عناصر رسالتها ولا من صميم وظائفها. فالتربية تقوم فى الواقع بوظائف إجتماعية تتلخص فى دور رئيسي كبير هو «تنمية الفرد وإعداده للحياة فى المجتمع» وهذا الدور يتمثل على وجه الخصوص فى تثقيف عقلى وتطبيع إجتماعى وسياسى، وتهذيب نفسى وتكوين مهنى، ومن ثم فإن الإنسان «موضوع التربية» هو المركز الذى تدور من حوله كل أنشطة التربية، والتى تستهدف تأهيله الوظيفى والكفء للحياة كما تصورها وخطط لها النظام السياسى. فإذا كان المجتمع يخطط للتغيير تحت وطأة الأزمات الضاغطة، فإن التربية معه قوة تهيئة لهذا التغيير، وإذا كان على العكس لتثبيت الأوضاع القائمة وتأكيد القيم السائدة، فإن التربية معه قوة محافظة تسايره على درب الثبات والاستقرار والمحافظة على الأوضاع الإجتماعية والطبقية المهيمنة.

إن التربية تخرج الإنسان الذى يشجعه المجتمع، والمجتمع هو الذى يفرض خارج المدرسة سياسته فى التغيير أو فى المحافظة تبعا لمصالحه العليا التى يراها، ومن ثم فان صلة التربية بنوع هذه السياسة هى صلة منتج تربوى بمطلب إجتماعى. وتتعدد المطالب الإجتماعية، فتجاوز التغيير الى

مشكلات حيوية على التربية أن تراعيها فى تكييف نواتجها الإنسانية التى تخرجها متمثلة فى صفات وقدرات يتملكها الأفراد (٤٤).

٢- أهمية وعي المربي بالتغير الثقافي :

الثقافة من صنع الانسان، يوجدها لتحقيق غاياته وأهدافه، وينظم شئون مجتمعه، يطورها ويغيرها من أجل تحقيق تقدمه فى الحياة، فالثقافة تعني أشياء كثيرة يصعب تصور الحياة الإنسانية بدونها، وهي الأساس والجوهر الذى تميز فى ضوئه بين حياة الانسان وحياة غيره من الكائنات الحية كالحيوانات والنباتات. فحياة الانسان فى الثقافة، وتشربه لعناصرها وتحقيق حاجاته عن طريق أنظمتها وما فيها من علاقات تتضمن قدره الفرد على الإفادة من الماضي بما فيه من تراث حى ومواجهه الحاضر بما فيه من مشكلات، ومقابلة المستقبل بما فيه من إحتمالات. ولهذا يمكن القول بأن الثقافة تعبر عن الذكاء القابل للإنتقال من جيل الى جيل، وهى تعبير عن قدرة الإنسان اللامحدودة على التعلم والمعرفة والإبداع والإبتكار، فالثقافة فى التحليل الأخير عمل إنساني صرف. واذا كانت التربية هى أيضا فى التحليل الأخير عمل إنساني صرف، فأنه يلزم المربى الذى يقوم بعملية التربية أن يعي ويدرك أهمية وضرورة الثقافة والتغير الثقافى، لأن الوعي والادراك بذلك يعد من صميم العمل التربوي، والجهل بذلك يعد إخلالاً كبيراً بدور المربي فى العملية التربوية، ويمكننا أن نوجز أهمية الثقافة والتغير الثقافى للمربي فيمايلي (٤٥) :

أ- إن التربية ليست عملية مغلقه قائمة بذاتها، بل إنها فى جوهرها عملية ثقافية، فهي تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع حياة المجتمع وثقافتة. كما أن الثقافة لا تستمر إلا بإكتساب الأفراد لأنماطها، ومعانيها بواسطة عمليات إجتماعية هي تربوية فى جوهرها. ومن هنا فأن وعي

المربي بكل ذلك أمر ضروري وهام لإنجاح العملية التربوية.

ومعني هذا أن المربي ينبغي ألا يكون مربى لتدريس مادة فحسب، بل يجب أولاً أن يكون دارس ثقافة، فهي الوعاء الحي الذى يشتق منه مادتة الدراسية وأهداف تدريسة وأساليبة، وكذلك المجال الذى عليه أن يرتفع بمستواه عن طريق تربية الناشئين وإعداد المربى للناشئين يعني أولاً وأخيراً التأثير على الثقافة التى يعيشون فيها، بما يزودهم من معارف وما يغير فى إتجاهاتهم العقلية والنفسية وما ينمي فيهم من طرق للتفكير وأساليب للعمل والتعامل .فبقدر فهم المربى للثقافة وللتغير الثقافى يستطيع أن يزود طلابه بالمفاهيم والخبرات والمعارف التى تساعد على إحداث التغير الثقافى.

ب- إن فهم ووعي المربي للثقافة ينبغي أن يتضمن دراسة لطبيعة التغير فيها ومجراه، فإن فهم التغيرات الإجتماعية والتغيرات الحاصلة فى معرفتنا عن طبيعة العالم الذى نعيش فيه يؤثر على إختيارنا الإطار الإجتماعي الذى نتبناه وما يلقيه هذا الإطار من مطالب تربوية ينبغي للمربين مواجهتها وإختيار الإجراءات الكفيله بتحقيقها، ونعتقد أن مسئوليات المربي تجاه التغير الثقافى ، يمكن إجمالها فى القضايا الآتية :

- إلي أي حد تؤثر الطبيعة المتغيرة للثقافة علي نوع المعرفة التى تتضمنها الخبرات التربوية؟.
- إلي أي حد يؤثر إختلاف المجتمع الذى يعيش فيه الناشئون فى الوقت الحاضر عن المجتمع الذى سوف يعيشون فيه كراشدين، على وظائف المدرسة؟.
- إلى أى حد تستطيع المدرسة الاضطلاع بمسئوليتها فى تنمية قيم جديدة تتفق مع الطبيعة المتغيرة للثقافة.

- إلى أى حد تستطيع المدرسة القيام بدور الريادة فى مساعدة المجتمع على تغيير أنظمته من أجل مواجهة المشكلات الناتجة عن التغير الثقافى فيه؟

- إلى أى حد تصبح المدرسة مسئولة عن الإفادة من التطورات الحاصلة فى العلوم المختلفة فى تنظيم خبراتها التربوية وطرق التعليم فيها؟

- إلى أى حد تؤثر التغيرات الإجتماعية على طول اليوم المدرسى وتنظيم مجالات العمل بها وعلاقتها بالوسائط التربوية الأخرى؟

- ما أثر التخصص المتزايد فى المجتمع على تنويع البرامج التربوية فى المدارس؟

- ما أثر التغيرات الإجتماعية فى تحمل المدرسة مسئولية تنمية إستعدادات الناشئين لإستخدام طرق غير معروفة من أجل حل مشكلات غير مألوفة.

جـ- إن دراسة معنى الثقافة وتكوين تصور واضح عن مكانة التربية فيها سوف يؤدى بالمربى الى فهم ووعى تأثيرها على تكوين شخصية الفرد وبالتالى فهم وظيفة التربية على أنها عملية تنصب على الفرد والثقافة فى آن واحد، فالثقافة لاتعيش ولاتستمر إلا فى سلوك الأفراد كما أن نمو الفرد لايتم إلا فى الثقافة بمجالاتها ومؤثراتها المختلفة. ومن هنا يدرك المربى هذه العلاقة العضوية التى على التربية أن تحملها حية خلاقة متجددة.

ومما سبق يتضح أن فهم ووعى المعلم بالثقافة بوصفها عملا إنسانيا وفهم ووعى التغيرات الثقافية الحادثة، وعوامل تلك التغيرات، يعين المربى على أن يربى الناشئة بالطريقة التى تساعدهم على فهم الواقع

الإجتماعى الذى يعيشون فيه وعلى فهم التغيرات الحاصلة فيه أيضا، والأهم من كل ذلك توعيتهم بأهمية دورهم فى عملية التغير الثقافى والإجتماعى فى المجتمع. لأن التربية لايمكن أن تظل مكتوفة الأيدى حيال التغيرات الثقافية والإجتماعية التى تتم فى المجتمع. فإذا كانت التربية اليوم أحد أجهزة الدولة الأيديولوجية، والتى توجهها الوجهة التى تحقق مصالح النظام السياسى، فإن الوعى بذلك كفيل بخلق تيارات نقدية تعين على تغيير وتوجيه ذلك التغير بما يحقق مصالح الغالبية من أفراد المجتمع، وبما يخلق وعى جديد كفيل بتحرير الإنسان والمجتمع من كافة صنوف القهر الواقعة عليه(٤٦).

مراجع الفصل الثالث

١- الطاهر لبيب، **سوسيولوجيا الثقافة**، (المغرب، منشورات عيون، ١٩٨٦)، ص ٦.

٢- محيى الدين صابر، **التغير الحضارى وتنمية المجتمع**، (سرس الليان، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، ١٩٦٢)، ص ص ٣٩ -٤٤..

٣- تركى رابح، **أصول التربية والتعليم**، (الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٩٠)، ص ٣٢٠.

٤- أحمد أبو زيد، **البناء الإجتماعى - مدخل لدراسة المجتمع** - الجزء الأول المفهومات، (الاسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥)، ص ص ١٨٨ - ١٨٩.

٥- Ogburn & Nimokoff, A Handbook of Sociology, (London, 1960), P. 29.

٦- محمد عاطف غيث، **دراسات فى علم الإجتماع القروى** (الاسكندرية، دار المعارف، ١٩٦٧)، ص ٣٠٧.

٧- محمد عاطف غيث، **تطبيقات فى علم الإجتماع**، (الاسكندرية، دار الكتب الجامعية، ١٩٧٠)، ص ص ٥٥ - ٦٥.

٨- G. Peter Murdock, "uniformities in Culture" American sociological Review, Vol., 5 (June, 1940), pp. 361- 369

٩- ج.ف. نيللر، **الأصول الثقافية للتربية - مقدمة فى انثروبولوجيا التربية** - ترجمة: محمد منير مرسى وآخرون (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢)، ص ١٤.

١٠- م. ماكيفر و. بيدج، **المجتمع، الجزء الثانى**، ترجمة السيد محمد العزاوى وآخرون، (القاهرة، النهضة العربية، ١٩٧١)، ٨٩١.

١١- محمد الهادى عفيفى، **فى أصول التربية- الأصول الثقافية للتربية** (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٥)، ص ص ٩٦ - ٩٨.

١٢- الطاهر لبيب، **سوسيولوجيا الثقافة**، مرجع سابق، ص٧.

١٣- محيى الدين صابر، **التغير الحضارى وتنمية المجتمع**، مرجع سابق، ص٤٠.

١٤- الطاهر لبيب، **سوسيولوجيا الثقافة**، مرجع سابق، ص ٨.

١٥- م. ماكيفرو و. بيدج، **المجتمع، الجزء الثانى**، مرجع سابق، ص ص ٨٨٢ ، ٨٩٢.

١٦- حامد عمار، **بعض مفاهيم علم الإجتماع**، (القاهرة، معهد الدراسات العربية، ١٩٥٩)، ص ١٠٣.

- أحمد الخشاب، **دراسات أنثروبولوجية واثنوجرافية**، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٥٩)، ص٤١.

١٧- حسن سعفان، **الموجز فى تاريخ الحضارة والثقافة**، (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٩)، ص ١١.

١٨- الزمخشرى، **أساس البلاغة** (القاهرة، مطبعة محمد نديم، ١٩٥٣ ص ١٨، ٨٦، ٨٧.

- الفيروز ابادى، **القاموس المحيط** (القاهرة مطبعة بولاق، ١٢٨٩هـ) الجزء الثانى، ص ص ١٠-١١.

١٩- المرجع السابق، ص ١٣١.

٢٠- المرجع السباق، ص ١٢١

٢١- ساطع الحصرى، **دراسات عن أبن خلدون** (القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٧)، ص ص ١٤٣ ، ١٤٦ .

٢٢- المرجع السابق، ص ص ٣٢٨ - ٣٢٩ .

٢٣- محيى الدين صابر، **التغير الحضارى وتنمية المجتمع**، مرجع سابق، ص ٤٨ .

٢٤- المرجع السابق، ص ٤٩ .

٢٥- بوتومور، **تمهيد فى علم الإجتماع**، ترجمة: محمد الجوهرى وآخرون (القاهرة، دار المعارف ١٩٧٨) ،ص ٣٣٨ .

٢٦- عصام الدين هلال، **اصول التربية** (طنطا، مكتبة سماح، ١٩٩٢)، ص٧٣ .

٢٧- محيى الدين صابر، **التغير الحضارى ، وتنمية المجتمع**، مرجع سابق، ص ص ٦٢ -٦٣.

- بوتومور، **تمهيد فى علم الإجتماع** ، مرجع سابق، ص ص ٤٣٢ - ٣٤٨ .

٢٨- E.B. Tylor, primitive Culture, (N.Y. Brentan's, 1924), p.1

٢٩- محمد عاطف غيث، **علم الإجتماع** ، (الاسكندرية، دار المعارف، ١٩٦٣) ص ٥٤١٢.

٣٠- المرجع السابق، ص ص ٥٥٩ - ٥٦١ .

٣١- محمد عاطف غيث، **دراسات فى علم الاجتماع القروى**، مرجع سابق، ص ص ٣٣٠ - ٣٣١.

- ــــــ، **تطبيقات فى علم الإجتماع**، مرجع سابق، ص ص ٧٦ - ٧٧ .

٣٢- ــــــــــ، **التغير الإجتماعى والتخطيط**، (الاسكندرية، دار المعارف ١٩٦٦)، ص٣١.

٣٣- John J. Honigman, The World of Man, (N.Y. Harper, 1959), P. 253

٣٤- W.F. Ogburn, Sociol Change, (N.Y. 1952), pp. 60-80.

٣٥- مصطفى الخشاب، **دراسة المجتمع**، (القاهرة ، الانجلو المصرية، ١٩٦٨)، ص ١١٩.

٣٦- احمد الخشاب، **التغير الإجتماعى**، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٦)، ص ص٥٧ - ٥٨.

٣٧- م. ماكيفرو بيدج، **المجتمع، الجزء الثالث**، ترجمة: سمير نعيم (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٧١)، ص ص ٨-٩.

٣٨- محمود قمبر، **التربية وترقية المجتمع** (القاهرة، دار سعاد الصباح ١٩٩٢)، ص ص ٥٥ - ٥٦.

٣٩- ج.ف. نيللر، **الأصول الثقافية للتربية**، مرجع سابق، ص ص ٩٨ - ١٠١.

٤٠- Isaac L. Kandel, Conflicting theories of Education, (N.Y.- Macmillan Com. 1939), P.32.

٤١- محمود قمبر، **التربية وترقية المجتمع**، مرجع سابق، ص ص ٤٠ - ٤٢.

٤٢- المرجع السابق، ص ص ٤٢ -٤٣

٤٣- المرجع السابق، ص ص ٤٣ - ٤٥.

٤٤- المرجع السابق، ص ٤٦.

٤٥- محمد الهادى عفيفى، **فى أصول التربية - الأصول الثقافية للتربية**، مرجع سابق، ص ص ١٢٤ - ١٣١.

٤٦- شبل بدران، **كما يكون المجتمع تكون التربية**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)، ص ص ٩٠ - ٩٥.

الباب الثانى

الأسس الفلسفية للتربية

مقدمة :

لقد درجت العادة فى تدريس فلسفة التربية على المقارنة بين ما يعرف باسم الفلسفة التقليدية والفلسفة المتقدمة واذا كان هذا التقسيم بين ماهو تقليدى وتقدمى يختلط فى الأذهان أحياناً فالبعض قد يرى فى التقليدية طابع القدم والتخلف وبالمثل قد يرى ويقرن التقدمية بطابع الحداثة والتقدم وهذا ليس صحيح. فالتقليدية قد إرتبطت بما عرف باسم تقليد الفنون الحرة Liberal Arts Tradition أما التقدمية فقد ارتبطت بما عرف باسم الحركة التقدمية فى التربية Progressive movement in Education على أنها التربية التى تتقدم تقدماً مستمراً إذ ليس فيها دستور جامد ولاهى مجموعة ثابتة من المعارف ولاتتخذ أسلوباً واحداً فى التطبيق لأنها دائما حية نامية.

والواقع أن كلا الفلسفتين تحمل فى طياتها نواحى قوة وضعف ارتبطت بالأسس الفلسفية العامة التى قامت عليها. وقد رأينا أنه من الأفضل والأجدر بنا أن نتناول أربع فلسفات أساسية معاصرة وهى المثالية - الواقعية ومدارسها - البرجماتية - والوجودية. ولقد لخصنا فى تلك الفلسفات الاتجاهات والمذاهب الفلسفية التى تتفق مع الأساس الجوهرى الذى تقوم عليه كل فلسفة. وأعقبنا كل فلسفة بعرض لآرائها وفلسفتها التربوية ووجهة نظر فلاسفتها فيما يتعلق بأهداف التربية والمنهج وطريقة التدريس والمعلم. ثم قدمنا تعقيب لكل فلسفة.

وفى الخاتمة عرضنا لمقارنة شاملة للفلسفات الأربع وذلك بهدف أن نخلص الى اثارة ذهن القارئ الى السؤال التالى: ماهى فلسفتنا التربوية فى ضوء هذه الفلسفات؟ ليخلص كل إنسان منا لوضع تصور لفلسفته التربوية.

ونأمل أن نكون بهذا العرض قد وفقنا فى الوصول الى وضع القارئ فى بداية طريق لمحاولة وضع تصور لفلسفتة التربوية تكون له مرشداً وهادياً فى سلوكة، فالمربى الذى لايستخدم الفلسفة يعتبر بالضرورة سطحياً والمربى السطحى قد يكون جيداً أو رديئاً ولكنه إذا كان جيداً فهو أقل جودة مما كان يمكن أن يكون وإذا كان رديئاً فهو أردأ مما يصح ان يكون ..

ولعلنا بهذه المحاولة نضع الدارس فى مجال فلسفة التربية أمام الأفكار والآراء المختلفة التى قد تعمل بدورها على اثارة وخلق فكر جديد يمكن مستقبلاً أن يسهم فى سياستنا التربوية ونظامنا التعليمى ..

الفصل الرابع

الفلسفة والتربية

الفصل الرابع

الفلسفة والتربية

أولا - ماهية الفلسفة

ماهية الفلسفة :

عرفت الفلسفة تعريفات عديدة إختلفت بإختلاف وجهات نظر الفلاسفة وإختلاف العصور. وعلى الرغم من أن كلمة فلسفة هى أكثر الكلمات دوارًا على الألسن فهى من أقلها تحديدا عند جمهور المثقفين، فما أكثر مانسمع الكلمة فى الألسن ولكن إذا سألنا عن المقصود بها وجدنا خلافاً على المفهوم من اللفظ.

والأصل فى كلمة فلسفة PHILOSOPHY أنها لفظ معرب عن اليونانية يتكون من مقطعين فيلين ومعناها حب أو رغبة، وصوفيان ومعناها الحكمة. أى أن اللفظ بمقطعين يعنى حب الحكمة والفليسوف PHILOSOPHER يعنى محب الحكمة. ولقد كان فيثاغورس العالم الرياضى المشهور الذى عاش فى القرن الخامس قبل الميلاد أول من وضع لفظ فلسفة إذ قال لست حكيما فإن الحكمة لاتضاف لغير الألهة وما أنا إلا فليسوف أى محب للحكمة.

وإذا إستعرضنا بعض التعريفات الفلسفية على سبيل المثال لا الحصر فإننا نلاحظ أن التعريفات قد إتجهت وجهات مختلفة حديثاً عنها قديماً، فقد عّرف أرسطو قديماً الفلسفة بأنها؛ **البحث فى الوجود بما هو موجود بالإطلاق أو هى البحث فى طبائع الأشياء وحقيقة الموجودات ،أنها دراسة العلل والمبادئ الأولى للأشياء،** .

واتجهت تعريفات الفلسفة فى العصور الوسطى وجهة أخرى متأثرة

بالدين فلقد رأى الكثير من الفلاسفة فى العصور الوسطى أن الفلسفة لم تعد وحدها صالحة لتفسير الوجود بل اتجهت تعريفات الفلسفة فى تلك الفترة وجهة روحية إلى جانب الوجهة العقلية التى سادت عند اليونانيين من قبل ورأي الكثير من فلاسفة العصور الوسطى أنه ينبغى أن يسبق الإيمان البحث فى الوجود.

واتجهت تعريفات الفلسفة عند الفلاسفة المحدثين إلى البحث فى المعرفة، فلقد عرفها فرنسيس بيكون (١٥٦١ - ١٦٢٦) بأنها علم وليد العقل أو القوى العاقلة فى الإنسان وهى تقدم لنا تفسيراً ومعنى للكون عن طريق الملاحظة والتجربة. وغاية الفلسفة السيطرة على القوى الطبيعية والتحكم فى مواردها لتحقيق، سعادة الانسان لذا فالفلسفة الحديثة إتجهت الى المعرفة واعتبرتها شاملة للوجود وذلك توطئة لفهم طبيعة المعرفة وتحديد أدواتها والإطمئنان الى مدى إمكان قيامها. ودار الجدل العنيف بين المذاهب المختلفة حول طبيعة المعرفة وأدواتها ومصادرها وكذا حول إمكان قيام المعرفة الصحيحة.

أى بينما إهتمت الفلسفة قديماً بالوجود ونظرت إلى المعرفة من خلاله فان الفلسفة الحديثة قد عكست الآية فاهتمت بالمعرفة ونظرت من خلالها الى الوجود.

واتجهت الفلسفات المعاصرة وجهة مخالفة للفلسفات السابقة بأن نقلت مجال التفلسف من دراسة الوجود بعلله البعيدة ومبادئة الأولى وكذا المعرفة للوقوف على طبيعتها وأدواتها إلى البحث فى الذات او الانسان لأجل تيسير حياته أو تحقيق ذاته. فلقد أتجهت الفلسفات المعاصرة مثل الوجودية والماركسية والبرجماتية - (وان كان ينظر اليها

على أنها نظرية) - والوضعية المنطقية الى الاهتمام بالإنسان لأجل تحقيق حياة أفضل ولتيسير حياته.

وبالتالى عرفت الفلسفة **بأنها منهج لإختبار فاعلية الأفكار فى الحياة، وأن صواب الفكرة تشهد به الآثار التى تترتب عليها فى دنيا العمل**. فنحن حين نعبئ قوانا الذهنية لمواجهة مشكلات حياتنا إنما نحشد طاقتنا لآداء عمل أفضل فنتصرف بطرق ماكان للجهالة أن تحكم بها وربما كان الفيلسوف الألمانى فختة FICHTE (١٨٦٢ - ١٩١٤) على حق حينما قال أننا لانعمل إلا لأننا نعرف لأن حياتنا قد جُعلت للعمل وذهب جون ديوى J. DEWEY أبعد من ذلك، فلقد رأى أن الحضارة نفسها ليست إلا وليدة الفلسفة وإن كانت الفلسفة بدورها من نتاج الحضارة. لقد كانت الفلسفة هى التى تقود الأفكار وترشدنا وتتضمن فى داخلها تفلسفاً أولياً عن الإنسان والمجتمع والجنس والانسانية والحضارة. وإذا دققنا النظر إلى المدلول الحضارى لكل مذهب فلسفى لاتضح لنا أن الفلسفة ماهى إلا مرآة صادقة تعكس لنا صورة لما مرت به البشرية من أحداث سياسية وثورات إجتماعية وتغيرات إقتصادية وتطورات حضارية.

أى أنه بغير الفلسفة لاتكون الحضارة بل أن إفلاس الحضارة وتخلف أفكارها كان نتيجة لإنصراف الفلسفة عن القيام بواجبها.

وعرف ديوى DEWEY الفلسفة بأنها المجهود المنظم المستمر من جانب الرجل العادى والرجل المتعلم لكى يجعل من الحياة شيئاً له معنى ويقوم الذكاء بتوجيهة كلما أمكن ذلك. فالفلسفة لم تعد مجموعة من المعارف أو الحقائق وإنما هى نشاط يرمى الى توضيح وتحليل ونقد المعتقدات والأفكار والقيم بل الحياة ذاتها. كى تصبح ذات معنى بالنسبة للإنسان.

ولقد ذهبت الماركسية كما يمثلها ماركس الى النظر للفلسفة على أنها التوجيه المستنير الواعى الذى يحرر الانسان من طغيان الظلم وأباطيل الخرافة وبذلك فمهمة الفلسفة هى العمل على تنوير العالم ومساعدة الإنسان على مواجهة مشكلاته وتحسين أحوالة وتذهب الفلسفة الماركسية الى أننا لانستطيع ان نفهم طبيعة العالم إلا بمحاولة تغييره ولانستطيع ان نفهم طبيعة الانسان إلا بمحاولة تحسين أحواله.

ويرى الكثير من الفلاسفة الوجوديين بأن الفلسفة هى منهج يصف أبعاد التجربة الذاتية الحيوية فى خضم الوجود. فالفلسفة الوجودية لاتهتم بالبحث فى الوجود والتعرف على علله البعيدة ومبادئة الأول وإنما تحصر إهتمامها فى الوجود الإنسانى الواقعى المفرد.

ويرى أستاذنا الدكتور زكى نجيب محمود بأن الفلسفة هى مستوى من التعميم يحاول أن يحدد مفردات القيم السلوكية والمعارف والعلوم على اختلافها الى قمة واحدة على نحو ماكان يفعله كل علم من العلوم على حدة حين يقف عند المستوى الأول من مستويات التعميم (المستوى الإدراكى الأول) يحاول فيه أن يفرق بين مفردات مستويات ثلاث للإدراك.

فى المستوى الأول ترانا نعيش فى صلة مباشرة مع الأشياء من حولنا أو ندرك مايدور حولنا بصلة مباشرة بين الأنسان من جهة والغير من جهة أخرى أو أشياء أو أشخاص أو مواقف معينة فى مكان وزمان معين.

ولكن الإنسان لايقف عندم هذا المستوى الإدراكى الأول بل يحاول البعض الوصول إلى قوانين عامة تضبط تلك المفردات وهؤلاء هم العلماء. ثم لايقف الأمر عند هذا **المستوى الثانى** بل نرى أنفسنا إزاء قواعد عامة تضبط سلوكنا أو إزاء مجموعات من قوانين العلوم المختلفة. فهذه قوانين التربية وقوانين التاريخ وعلم النفس والإجتماع والإدارة والسياسة

والاقتصاد..الخ. فنسأل أنفسنا ترى هل هذه القواعد السلوكية العامة وهذه المجموعات من القوانين مستقلة؟ أم أن هناك مبادئ مشتركة بينها؟ فنمضى فى تحليلها لنرى إذا كان ثمة مايوحدها أو لم يكن؟ وعندئذ تكون هذه العملية الفكرية هى مايسمى بالفلسفة.

من العرض السابق لبعض تعريفات الفلسفة يمكننا أن نخلص الى أن التعريفات قد إختلفت بإختلاف الفلاسفة واتجهت إتجاهات مختلفة يمكن أن نوجزها فيما يلى:

أ- اتجاه تقليدى يجعل من الفلسفة علم الوجود الكلى مع الإهتمام بتحديد مكان الإنسان.

ب- اتجاه ثانى يهدف الى تغيير العالم وخلق مستقبل جديد للبشرية كما يذهب البرجماتيون وأصحاب المادية الجدلية (الماركسية).

جـ-إتجاه ثالث لإنكار قيام الوجود العام والإنصراف عنه الى دراسة وبحث الواقع المحسوس الذى يمكن اخضاعة لمناهج البحث التجريبى كما يذهب الى ذلك الفلاسفة الوضعيين. فهم يرون أن الفلسفة مجرد منهج للبحث يهدف لتحليل اللغة تحليلاً منطقياً.

د- اتجاه رابع يذهب الى قصر النظر العقلى على وجود الإنسان الواقعى الشخصى والاهتمام بدراسة صلته بالكون وعلاقته بالآخرين كما يذهب الى ذلك الفلاسفة الوجوديين.

وإذا حاولنا تفسير تعريف الفلاسفة فقد يكون مرجع ذلك الى الإختلاف حول طبيعة العملية الفلسفية ذاتها كما سنعرض لذلك وكذا الإختلاف حول أهدافها ومستقبلها.

لذا يمكن القول أن الفلسفة ليس لها تعريف مُحدد تلتقى عنده وجهات

نظر الفلاسفة جميعا كما هو الحال فى العلوم الجزئية. إن الفلسفة لم تزل بعد ثمرة مجهودات فردية مطبوعة عند كل فيلسوف بطابعه الخاص بعكس الحال فى العلم بمعناه الضيق، إذ تلتقى عند نتائجة آراء العلماء.

وإذا كنا لم نتفق للآن على تعريف للفلسفة فما هو التعريف الذى سوف نأخذ به.

٢- نحو تعريف للفلسفة:

من وجهة نظرنا يمكننا تعريف الفلسفة بالقول بأن الفلسفة هى معظم الأسئلة الأساسية أو الرئيسية التى يمكن أن يسألها العقل الانسانى والإجابه عن هذه الاسئلة تؤثر فى جميع أفكارنا وأعمالنا. فمهمة الفليسوف هو أن يسأل الأسئلة الرئيسية مثل:

* **من أين أتى هذا العالم؟**
* **ماهو الانسان وماطبيعته؟**
* **ماهى الحياة وماهدفها؟**
* **ماهو الخير والشر؟**
* **ما هو الصواب والخطأ؟**
* **من الذى يقرر الصواب والخطأ؟ القانون، المجتمع، الفرد.**

الى آخره من الأسئلة الرئيسية.

والإجابة عن هذه الاسئلة الرئيسية تؤثر فى جميع أفكارنا ومعتقداتنا بل فى أفعالنا أيضاً. لذا يمكن القول أننا جميعاً فلاسفة إلى درجة ما لأننا جميعاً مخلوقات عاقلة تحمل عقولنا عديد من الاسئلة الرئيسية. وإن لكل منا فلسفة

فى الحياة من نوع ما. تتوقف على نوع الاسئلة والإجابة التى نحملها لتلك الاسئلة الرئيسية.

والفلسفة من وجهة نظرنا ليست عملية عقلية تأملية فحسب بل لها جوانبها العملية فالفلسفة ليست هى محاولة التفكير بأكثر الطرق عموما ونظاماً فى كل شئ فى الكون أى أنها ليست مجرد تساؤلات للعقل البشرى بل لها جانب تأثيرى EFFECTIVE الذى يبدو فى مدى درجة التأثير فى الأفكار والأعمال التى نقوم بها. فالإجابة عن تساؤلات العقل البشرية مالم تؤثر فى أفكارنا وتوجه سلوكنا أصبحت خاوية وفقدت قيمتها. ولايصح أن نعتبرها فلسفة بل مجرد آراء أو هراء. إن قيمة أية فلسفة هى فى النهاية أن تقاس بقدرتها أو عجزها عن أن تتحول بنفسها الى فلسفة حية للشعب.

٣- التفكير الفلسفى وطبيعته:

أن التفكير الفلسفى هو نشاط ثقافى محدد بظروف ثقافيه وإجتماعيه وبعلاقات المجتمع الداخلية والخارجية فأوضاع الثقافة هى التى تشكل مادة الفلسفة فالتفكير الفلسفى ليس ترفا فكريا وليس حكرا على فئة الفلاسفة وأساتذة الفلسفة وكما للفرد أن يفكر تفكيراً عملياً فى حياته العملية يمكنه أيضاً أن يفكر تفكيراً فلسفياً. ولايزدهر التفكير الفلسفى إلا إذا توفر قدر معقول من الحرية يسمح له بالتعبير الحر وبالتساؤل والفحص والنقد.

وقد يرى البعض التفكير الفلسفى هو مجرد عملية نقدية أو تحليلية يقوم الفليسوف فيها بتحليل القيم الثقافيه التى تكمن وراء المؤسسات المختلفة والتقاليد والعادات وأساليب التفكير الشائعة وأنماط السلوك ويتناول بالتوضيح والنقد القيم والمعانى التى تكمن وراء نظرة الأفراد والجماعات لنفسها ولغيرها وللعالم. ولايقف دور الفيلسوف على التحليل بل يمتد الى مناقشة مدى ملاءمة هذه القيم الثقافية لأوضاع الثقافة ويبرز مافيها من غموض أى أنه

يقوم بعملية تحليلية تقويمية. يعتبر أن مهمته هى عمليه تعديل للمعانى والقيم وتصحيحها وتعميقها فالفلسفة كما يري ديوى رغم إهتمامها البالغ بالحقائق العلمية ورغم تقديرها لهذه الحقائق كمصادر لمعان جديدة وقيم جديدة، ورغم حرصها على أن تكون عملية فى روحها ومنهجها إلا أنها مع هذا كله تعنى بالمعنى أكثر من عنايتها بالحقيقة، تعنى بالتغلغل فى معانى الثقافة أكثر من عنايتها بحقائق هذه الثقافة برغم أنها تلتزم بهذه الحقائق ولاتتنكر لها.

وقد يرى فريق آخر أن التفكير الفلسفى هو عمليه تنسيق بين ميادين المعرفة المختلفة التى يبحث كل منها جانباً من جوانب الخبرة، وما من شك أن التخصص وتقسيم العمل الذى حدث نتيجة لظروف إجتماعية وثقافية قد أدى إلى تفتيت الخبرة دون ضبط وتنسيق ويترتب على ذلك أثار ضارة وخطيرة. لذا فالتفكير الفلسفى يقوم بوظيفة ضابط الإتصال بين ميادين المعرفة المختلفة (العلوم الطبيعيه والعلوم الاجتماعية) وبعملية التوفيق أو التنسيق أو التأليف المنطقى بين القيم والإهتمامات الناشئة فى العصر مع غيرها من القيم المتأصلة التى نشأت فى عصر آخر وبقيت لسبب أو لآخر وانتقلت من جيل الى جيل حتى هذا العصر. فالتنسيق قد يكون بين القيم الحالية والسابقة أو بين ميادين المعرفة المختلفة. أى أن التفكير الفلسفى هو عمليه تنسيق أو تأليف أو تكامل، SYNTHESIS INTEGRATION بين نتائج العلوم وبين جوانب الخبرة.

ورأى فريق ثالث أن التفكير الفلسفى هو عمليه تأمل SPECULATION بمعنى القيام بمغامرات فكرية شائعة تنعكس فى شكل فروض عريضة، غير ميتافيزيقية، يتم فى ضوئها إعادة تفسير الخبرة الإنسانية ولعل من أحسن الامثلة على هذه الفروض الفلسفية ذلك الفرض الذى أقام عليه دارون

نظريته فى التطور وفسر على أساسه ظواهر الصراع والبقاء والتطور وهناك أيضاً ذلك الفرض الفلسفى الذى أقام عليه ماركس نظريته المادية التاريخية التى فسرت فى ضوئها كثيراً من الظواهر الطبيعية والاجتماعية تفسيرا جديدا وكذلك أيضاً الفرض الذى وضعه ؛جون ديوى فى أن الطريقة العلمية تصلح لتحليل وتنسيق السلوك على مختلف المستويات (مستوى الماديات - مستوى الحياة - مستوى العقل) ويؤمن بصلاحية هذه الطريقة لحل مشكلات الصراع الاجتماعى.

وإذا كان الفلاسفة قد إختلفوا فى وجهة نظرهم إلى طبيعة عملية التفكير الفلسفى واتجهوا وجهات متعددة (نقد - تحليل - تنسيق - تأمل) فى الواقع إن معظم الفلاسفة يتفقون على أن جميع الأنواع هامة فالتأمل غير مصحوب بالتحليل يحلق ببساطة جداً فى سماء خاصة به، ولا صلة لها بالعالم، بينما ينزل التحليل الخالى من التأمل إلى التفصيلات ويصبح أكاديمياً جدباً. فالتفكير الفلسفى يقوم بالوظائف الثلاث التى إضطلع بها عبر القرون.

ويتسم التفكير الفلسفى بسمات رئيسية كى يؤدى وظيفته فكثيرا مايوصف التفكير الفلسفى بالشمول TOTALITY والتكامل INTEGRATION والعمومية GENERALITY وهى صفات أو مواصفات تؤهل التفكير الفلسفى لأداء المهام الثقافية المتعددة التى سبق أن أوضحناها بشأن التفكير الفلسفى.

ومواقف التفكير الفلسفى عديدة ولايمكن حصرها لأنها عديدة بتعدد مواقف الحيرة والشك والصراع والتى قد لاتحسم إلا بمزيد من التفلسف والتعمق فقد يكون المثير لهذا التفكير رأيا عبر عنه شخص آخر، أو موقفاً سياسياً، أو إقتصاديا، أو تربوياً أو نظرية ما أو سلوكا ما مخالف للسلوك المألوف، أو قانونا جديدا إقتصاديا أو تربويا أو سياسيا .. الخ. أو تنظيماً

إجتماعيا جديدا أو تراثا ما أو إنتاجا فنياً .. الخ. ومتى إختلف الناس فى تقويم هذا الرأى أو ذاك أو تلك النظرية او ذلك التشريع أو التنظيم أصبحت المشكلة مشكلة جدلية CONTROVERSEIO وأصبحت مجالا خصبا للمناقشات الفلسفية لمناقشة القيم والإفتراضات ولمقارنة البديلات وللبحث عن إطار عام يمكن فيه التوفيق بين بعض القيم المتصارعة أو إعادة تفسيرها.

٤- مباحث الفلسفة:

المعروف أن جمهرة الفلاسفة على إتفاق أن للفلسفة موضوعا تعالجه وإن إختلف الفلاسفة فى وجهة نظرهم فى موضوع الفلسفة وطبيعة مناهجه. فإذا تحدد موضوع الفلسفة عند بعض الفلاسفة بالوجود اللامادى تحتم أن يكون منهج البحث فيه عقلياً إستنباطيا، وإذا تحدد موضوع الفلسفة عند البعض الآخر بالوجود المادى كان أنسب منهج لدراسته إصطناع المنهج التجريبى.

ولقد أنكر بعض الفلاسفة هذا الموقف التقليدى بشأن البحث عن الوجود وزعموا أن الفلسفة غير ذات موضوع واستبعد أتباع الوضعية المنطقية والمادية الميتافيزيقية من مجال البحث على إعتبار أنها قضايا فارغة ولاتحمل معنى. ويمكن أن نجمل مجالات البحث فى الفلسفة أو موضوع الفلسفة على أنها ثلاثة مباحث رئيسية أى أن موضوع الفلسفة ليس موضوعا واحدا محدداً بل موضوعات أو مباحث أهمها:

١- مبحث الوجود ONTOLOGY

وهو المبحث الذى يتناول النظر فى طبيعة الوجود على الإطلاق مجردا من كل تعيين أو تحديد تاركا للعلوم الجزئية البحث فى الوجود من بعض نواحيه.

٢- مبحث المعرفة EPISTEMOLOGY

الذى يتناول إمكان معرفة الإنسان للحقائق ومدى صدق وصحة معرفته وحدودها وكثيرا مايطلق الفلاسفة على مبحثى الوجود والمعرفة مابعد الطبيعة وكانت الفلسفة عند القدماء أصلا تنصب على مبحث الوجود أما عند المحدثين فإنها فى جملتها تبحث الوجود من خلال نظرية المعرفة.

٣- مبحث القيم EXIOLOGY

أو فلسفة القيم للبحث فى المثل العليا IDEALS أو القيم المطلقة ULTIMATE VALUES وهى الحق والخير والجمال TRUTH, GOODNESS, BEAUTY من حيث ذاتها لاباعتبارها وسائل الى تحقيق غايات.

وهذه المباحث الثلاثة: الوجود والمعرفة والقيم بمختلف فروعها يأتلف منها عند جمهرة الفلاسفة - الموضوع الرئيسى للفلسفة بمعناها التقليدى - وإن رفضت الفلسفات المعاصرة هذا التصور ونقلت مجال التفلسف من دراسة الوجود والمعرفة الى البحث فى وجود الإنسان وتيسير حياته وكانت هذه وثبه فى تاريخ التفلسف فقد أقرتها إتجاهات فلسفية معاصرة من الوجودية الى المادية الجدليه إلى البرجماتية بل حتى الوضعية المنطقية والواقعية المعاصرة حيث هدفت هذه الفلسفات جميعاً إلى تيسير حياة الانسان.

وقد يلحق بموضوع الفلسفة علوما ودراسات أخرى كفروعا لها او ملحقات بها كفلسفة القانون والتاريخ والسياسة والتربية من وجهة نظر بعض الفلاسفة بينما يراها آخرون كموضوعات مستقله أو مجالات مستقلة بذاتها. وسوف نعرض لذلك عند تناولنا لفلسفة التربية.

ولم يكن موضوع الفلسفة وحده هو موضوع الإختلاف بين الفلاسفة بل إن غاية الفلسفة ذاتها كانت أيضا مثاراً للخلاف ووجهات النظر فمن قائل بأن غاية الفلسفة كشف الحقيقة لذاتها العلم للعلم. ومن قائل بأنها محاولة للتوفيق بين حقائق العقل وحقائق الوحى، ومن قائل بأنها تهدف الى خدمة الحياة العملية وأن للفلسفة وظيفة إجتماعية قامت بها منذ نشأتها، وما من ثورة إجتماعية او دينية أو سياسية أو غيرها إلا وكان وراءها فلسفة ولو لم يقصد الى الثورة أصحاب هذه الفلسفة، بل ولو لم يكن القائمون بالثوره من المشتغلين بالفلسفة ومذاهبها. وإذن فلتكن غاية الفلسفة المباشرة هى كشف الحقائق وغايتها البعيدة هى الإفادة من هذه الحقائق فى دنيا العمل.

الانتقادات الموجهة للفلسفة

وجه إلى الفلسفة عديد من الإنتقادات من الداخل والخارج، ومن الفلاسفة ومن غيرهم وسوف نعرض لأهم أوجه النقد التى وجهت الى الفلسفة بإيجاز:

أولاً: أن الفلاسفة يعيشون فى برج عالى باحثين عن الحقيقة المطلقة النهائية وفى تأمل لطبيعة الأشياء فى ذاتها ومثل هؤلاء الفلاسفة يبحثون فى أمور خالدة غير متغيرة وفى المطلقات، ولاينظرون إلى الفلسفة كوسيلة إجتماعية يفيد منها الإنسان فى توجية حياته وتناول مشكلاته وتطوير أوضاعة ومنظماته بل يرون أن نزول الفلسفة الى مشكلات الواقع ومافيه من توترات وقلق واضطرابات معناه الاجهاز عليها والتنكر للتراث الفلسفى. ويعلق جون ديوى على فلاسفة البرج العالى بقوله ان اعتراف الفلسفة بأنها تعمل على أساس ما هو أزلى وثابت لايتغير يقيدها فى مهمتها وفى موضوع بحثها، بحيث يصبح ذلك - اكثر من أى شئ آخر - مصدر عدم أحترام الناس المتزايد لها، وعدم الثقة بما تدعيه لنفسها. وذلك لأنها إنما تعمل وراء ستار ما قد نبذه العلم الآن ولم يأخذ به فلا يعاونها اليوم المعاونه

الحقه سوى المؤسسات القديمة التى يتوقف مالها من سلطان وقوة على المحافظة على النظام القديم. ويحدث هذا فى نفس الوقت الذى عم فيه إضطراب الأحوال الإنسانية بصورة تستدعى بشكل عاجل - أكثر مما كانت تستدعيه فى أى وقت مضى - ذلك البحث الموضوعى الشامل الذى تعنى به الفلسفات التاريخية - فبالنسبة لأصحاب المصالح الخاصة يعتبر الحفاظ على المعتقد التالى:

(مفارقة الزمان والمكان لمجرى الحوادث) - الذى يترتب عليه شئون البشر - أن لابد منه لإحتفاظهم بسلطة تتحول عملياً الى قوة لتنظيم أمور الحياة الإنسانية كلها من أعلاها الى أدناها.

ويتصل بمفهوم البرج العالى مفهوم آخر شائع بين الفلاسفة هو مفهوم الإنعزالية الفلسفية فكثير من الفلاسفة يؤكد ضرورة إنعزال الفيلسوف عن ميادين الصراع الراهنة وعن ألوان الحماس المختلفة التى تحيط بالمشكلات الاجتماعية فهناك دائما الخوف من الإنزلاق وراء التفاصيل ومن فقدان النظرة الشاملة المنزهه غير المتحيزة. ويقول هؤلاء إن حب الفيلسوف للحكمة يحتم عليه أن يتحرر من مشكلات الحياة المباشرة ومطالبها اليومية وإلا إنقلب الفيلسوف الى واعظ إجتماعى او رجل دعاية وانجرف وراء جانب أو آخر من جوانب الصراع الفكرى - الاجتماعى. ويذهب الداعون بالإنعزالية الفلسفية الى الدعوى بالإبتعاد عن مناقشة المشكلات والأحداث التى نعيش فيها وبالتالى الى عدم إتخاذ موقف منها وفى هذا خروج واضح وتنكر صارخ للتقليد الفلسفى الذى كان دائما أبدا يقوم بوظيفة إجتماعية وثقافية فى غاية الأهمية فمعظم الفلسفات كانت وسيلة فكرية تحررية وقفت بالمرصاد والعداء لقيم اجتماعية ومصالح إقتصادية وسياسية رأت أنها لاتصلح للعصر الذى سادت فيه. إن نقد الفلسفة على أساس إنعزالها عن

مشكلات الواقع الثقافى. وتوقعها حلول مشكلات تقليدية ميتافيزيقية قد ينسحب على بعض الفلسفات كالمثالية مثلا ولكن لايمكن قبوله أو إنطباقة على جميع الفلسفات.

ثانياً: اتهمت الفلسفة والفلاسفة بالسلبية التى تتمثل فى هروب من الواقع أو تبرير للواقع والدفاع عنه أو محاولة هدم آراء الغير واتهمت الفلسفة الوجودية بالإهتمام بالإنسان دون إهتمام بما لدينا من مشكلات إجتماعية وإقتصادية وسياسية ومحاولة الهروب من الواقع الى الذات واتهمت الفلسفة أيضاً بمحاولة تبرير الفلاسفة للواقع والدفاع عنه فأفلاطون مثلا قد استخدم الفلسفة للدفاع عن القيم الأخلاقية والسياسية لطبقته الاجتماعية وللمحافظة على الأوضاع القائمة، واتجة بعض فلاسفة العصور الوسطى إلى تبرير المعتقدات الدينيه فأضفوا على الكنيسة طابع القداسة وأصبحت الفلسفة خادمة للدين واتهم الفلاسفة بالهدم والتشكيك فى القيم كإتهام سقراط بإفساد الشباب وتشكيكهم فى كل شئ وبإثارتهم ضد القيم والاوضاع القائمة وبتشجيعهم على إتخاذ مسالك لاتتفق مع العادات والتقاليد. ونعتت الفلسفة بأنها لغو فارغ لاطائل تحته وجدل لفظى لايقدم ولايؤخر. وأن الجدل القائم بين الفلاسفة ليس أكثر من شجار بين جماعة من منحرفى المزاج ومتوترى الأعصاب يحاول كل فرد منهم بأنانية وتعصب أن يدافع عن وجهة نظره لتأكيد وجود ذاته وجذب الأنظار إليه.

والواقع أن مثل هذه الإتهامات لايمكن قبولها بالنسبة للفلسفة بوجه عام وإن صح قبول البعض منها بالنسبة لفيلسوف واحد فلايمكن ان نقبل تعميم الحكم على الفلاسفة والفلسفة بوجه عام. فلم تكن جميع الفلسفات هروبية ولم تكن جميع الفلسفات سلبية أو تبريرية ولم تكن جميع الفلسفات والفلاسفة هدامون لغيرهم. فلقد كانت الفلسفة فى كثير من الأحيان قوة ثورية، ففى

خلال القرون الأولى لتطور العلم الحديث مثلا حاول بعض الفلاسفة أن يقوموا بأهم دور إيجابى فى ذلك الوقت ألا وهو تفسير العلم ومحاولة الوصول الى فهم أعمق وأكمل للعالم عن طريق المعارف العلمية الجديدة النامية ولايمكننا أن ننكر الدور الايجابى الذى لعبته الفلسفة فى القرن العشرين على وجة الخصوص الفلسفة البرجماتية، والماركسية والاجتماعية «لبرتراند رسل».

فالإختلاف بين الفلاسفة أمر طبيعى نظراً للإختلاف والتضارب والتناقض فى المصالح والإتجاهات التى تكاد تكون أمرا محتوما بين معظم الثقافات الإنسانية. وقد يكون مرجع الإختلافات بين الفلاسفة أيضا هو طبيعة الفلسفة ذاتها التى تختلف عن طبيعة العلم فالفلسفة تناقش الإفترضات والمسلمات بينما العلماء يتحاشون عادة مناقشة هذه الإفتراضات وبالتالى يتحاشون هذه الإختلافات. لذا يجب ألا نلوم الفلاسفة على إيضاح خلافات جوهرية يحاول العلماء الهروب منها قدر المستطاع.

ثالثاً: يوجه النقد الى الفلاسفة على أنهم يعقدون الأمور ويبالغون فيها وذلك لمناقشاتهم وطريقة عرضهم وكتابتهم التى تتسم بالدقة والصعوبة فى الفهم أحياناً وقد يصدق مثل هذا الإتهام على كتابات بعض الفلاسفة لذا فعلى الفلاسفة مسئولية تبسيط الفلسفة وإنزالها الى مستوى مشكلات الناس لا مشكلات الفلاسفة لأن تبسيط الفلسفة هو مسئولية اجتماعية خطيرة إزاء الجمهور فينبغى أن يكتب الفلاسفة للغير لا لأنفسهم كى تستعيد الفلسفة حيويتها وتتحقق الأمال المعقودة عليها.

رابعاً: يرى البعض أن الفلسفة عديمة الجدوى وأنها فى طريقها الى الإنتهاء لأن جزء كبيرا مما كان فلسفة أصبح الآن علما وأن نطاق الفلسفة أخذ يضيق لإتساع ميدان العلم وإستقلال الكثير من

العلوم عن الفلسفة وكذا الكثير من فلسفات هذه العلوم كفلسفة الطبيعة، وفلسفة القانون، وفلسفة التربية.

والواقع أن مثل هذا النقد لايمكن قبوله فليس معنى نمو حركة فلسفات العلوم المتخصصة انتهاء الفلسفة العامة فمما لاشك فيه أن فلسفة كل علم من العلوم لابد أن ترتبط بفلسفة عامة أى بإطار فلسفى عام يساعد على تقويم مبادئ هذا العلم ومنهجه وإفتراضاته وهذا بدوره يلقى بأبعاد جديدة ومزيد من الأهمية والمسئولية والإتساع فى الفلسفة العامة ففيلسوف أى علم من العلوم لايقوم بمهمته الفلسفية إلا من إطار موقفة الفلسفى العام إزاء الكون والإنسان والمجتمع وهذا بدوره يزيد من مجال الفلسفة العامة ولاينقص من حجمها. بالإضافة إلى ذلك فان الفلسفة العامة تساعد كل علم من العلوم المتخصصة على أن يرى العلوم كلها كوحدة لاتتجزأ. وهنا حاجة فلسفة العلوم أيضاً الى الفلسفة العامة.

ثانيا - الفلسفة والتربية

معنى التربية :

عرفت التربيه تعريفات عديدة إختلفت من مفكر لآخر فلقد عرفها أفلاطون بأنها إعطاء الجسم كل جمال وكمال ممكن. وذهب أرسطو الى القول بأنها إعداد العقل للتعليم. ورأى سبنسر أنها الإعداد لحياة كاملة. وعرفها باجلى BAGLY بأنها العملية التى بها يكتسب الفرد تجارب تفيدة فى أعماله فى مستقبل أدق وأكمل. ويعرفها HERMAN HORNE وهو أحد الفلاسفة المثاليين بقوله التربيه هى العملية الخارجية للتوافق الممتاز مع الله من جانب الانسان الحر الواعى الناضج جسمياً وعقليا كما يعبر عن هذا التوافق فى بيئة الإنسان العقليه والإنفعالية والإرادية. أما ديوى فيعلن أن؛ التربية هى عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعى بينما يحظى الفرد بالتحكم فى الطرائق المتضمنة.

كما عُرفت التربية على أنها عملية تطبيع إجتماعى أو تنشئة إجتماعية أو تدشين ثقافى وبعبارة أخرى إنها العملية التى يكتسب بها الأفراد ثقافة مجتمعهم، يكتسبون بها المعانى الخلقية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ..الخ التى يدين بها المجتمع بصفة عامة وعن طريق هذه العملية يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التى تؤهله للعيش فى مجتمعه وهذه العملية تتم عن طريق تفاعل الفرد مع أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ورفاق السن واللعب وممثلى المؤسسات أو التنظيمات الاقتصادية والدينية والمهنية والترفيهية. ولهذا نقول أن الوسط الثقافى بما يدور فيه من تفاعلات مستمرة وسط مرب.

والثقافة كما نتصورها مجال ملئ بالتفاعلات بين القوى المتعددة التى

تعمل فيه، فالقوى والإهتمامات والمصالح المختلفة تتفاعل مع بعضها الآخر، وقد تساند بعضها البعض أحيانا، وقد تتعارض او تتصارع فى بعض الاحيان أو على الأصح فى أغلبها. ونتيجة لهذا التفاعل المستمر نقول أن الثقافة مثل سائر الكائنات فى تغير دائم. فالثقافة (أسلوب الناس فى الحياة فى مجتمع ما فى فترة تاريخية معينه) تكتشف إن آجلا أو عاجلا أن هناك تناقضات رئيسية فى داخلها وأن بعض معالم الطابع العام لم تعد متسقة مع بعضها البعض كما كانت من قبل أو لم تعد تتمشى مع قيم جديدة أو معارف جديدة. وهنا لاتجد الثقافة مهربا من ضرورة فحص بعض قيمها ومعتقداتها ومؤسساتها. لابد للثقافة أن تعيد تفسير نفسها حتى يتسنى لها أن تواجه هذا الموقف الجديد وحتى يتسنى لها إستمرارها ونموها. وهنا تصبح الفلسفة ضرورة ولاتصبح ترفا فكريا وإنما تصبح مجهودا خطيرا يقوم ليخدم وظيفة من أهم الوظائف وأكثرها حيويه تصبح وسيلة مقصودة للتوجية الاجتماعى ذلك لانها لايسعها إلا أن تنتقد بعض الجوانب او الأطراف المتصارعة وأن تساند بعضها على الآخر، وأن تؤلف بين الاهتمامات المتصارعة بوضعها فى إطار ثقافى أعم وأشمل من نطاق الصراع الضيق، أو أن تكتشف أدوات فكرية أو منهجا يصلح لحسم مثل هذا الصراع. بل من الضرورى أن تصبح الفلسفة قوة ثقافية مؤثرة ومتأثرة بدرجات متفاوتة عن غيرها من القوى الاخرى لها موقف إجتماعى تربوى مقصود يتحتم عليها أن تقوم به وهنا تصبح الفلسفة هى نظرية التربية نشاط مقصود مرسوم للمحافظة على الثقافة وتطويرها ويصبح مجهود الفلسفة والتربية مركزا ليس فى توريث الثقافة فحسب، وإنما فى عملية الفحص والإختيار والنقد المتواصل للثقافة والعمل على إعادة تفسيرها وتجديدها فإذا كانت الفلسفة هى ذلك النشاط الثقافى الذى يعبر فكريا عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها فإن التربيه هى ذلك المجهود العملى – الشكلى أو غير الشكلى –

الـذى يهـدف إلـى تـرجـمـة قـيـم هـذه الفلسـفـة الى عـادات وإتجـاهـات ومهـارات سلوكية لدى الأفراد كما تـهدف الى إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية حتى تتدعم هذه الاتجاهات والمهارات.

٢- العلاقة بين الفلسفة والتربية :

هناك إذن اتصـال حيوى بين الفلسفة والتـربيـة لايستـقيم فـهـمـه إلا فى الإطار الذى أصبحت العلاقة بينـهما من المشكلات التى يحتدم حولها الجدل وتختلف فيها الآراء وتفتعل لها التفسيرات إما بقبول وجود علاقة بين الفلسفة والتـربيـة أو بعـدم وجـود صلة بينـهـمـا أو وجـود صلة جـزئيـة فى بعض الموضوعات. ويتشكك المربون فى الفلسفة ويتشكك الفلاسفة فى التربية.

إن البحث فى طبيعة العلاقة بين الفلسفة والتربية من ثنايا كتب تاريخ التربية يقودنا إلىٰ القول بـأن التـربـيـة ليست إلا وليـدة للمذاهب الفلسفية وأن رجال التربيـة هم رجـال الفلسـفة والأمثلة على ذلك كثيرة منهـا على سبيل المثال:

- وضع أفـلاطون فى جـمـهـوريتـه نظرية تربوية كـاملة وكـان من أوضح الفلاسفة تعبيراً عن العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية.
- وكانت آراء روسو التربوية مستمدة من فلسفته الطبيعيه التى أدت بدورها الى قيام الحركة الطبيعيه فى التربيه.
- أما هربرت سبنسر فلقد وضح العلاقة بين الفلسفة والتربية بقوله أن التربية الحقة لاتكون عمليهً إلا عن طريق الفلسفة الحقة.

ولعل جـون ديوى كـان خـيـر من وضع ووضح العـلاقـة بين الفلسـفـة والتربيه فى إطارها السليم حين قال:

أن مشكلات الفلسفة تنشأ نتيجة وجود إحساس عام وعميق بأن هناك

صعوبات ومشاكل فى الحياة الاجتماعية. هذه حقيقة كثيرا ماتطمس لأن الفلاسفة أصبحوا طبقة متخصصة تستخدم لغة فنيه تختلف كثيرا عن اللغة التى نستخدمها عادة للتعبير عن المشكلات المباشرة. ولكن يمكننا دائما أن نكتشف وجود علاقة بين أى مذهب فلسفى ذى تأثير ونفوذ وبين أحد المصالح المتصارعة، حيث يدعو هذا المذهب إلى برنامج اجتماعى معين. وفى هذه النقطة تظهر العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية. والواقع أن التربية توفر لنا الزاوية التى نتغلغل منها الى المغزى الإنسانى - بالمقارنه الى المغزى الفكرى - للمناقشات الفلسفية. وما نخشاه دائما على طالب الفلسفة أن يدرسها لذاتها ويعتبرها تدريباً عقليا صارما أو كلاما يقوله الفلاسفة لايشاركهم فيه أحد. أما إذا نظرنا للمسائل الفلسفية من زاوية مايقابلها من ضروب الإتجاهات الفكرية أو زاوية مايترتب على العمل بها من تبديل فى المجهود التربوى - إذا نظرنا هذه النظرة فلن تغرب عنا مواقف الحياة التى تعبر عنها هذه المسائل الفلسفية. إن أى نظرية لاتؤدى الى تغيير أو فرق فى المجهود التربوى لابد أن تكون مصطنعة. والزاوية التربوية تساعدنا على أن نرى المسائل الفلسفية حيث تنشأ وتزدهر، أى فى مجالها الطبيعى حيث يترتب على الأخذ بها أو رفضها فروق فى الناحية العمليه. وإذا رضينا أن نرى التربية على أنها عمليه تكوين إتجاهات أساسية - فكرية وانفعالية - إزاء الآخرين، فإن الفلسفة يمكن أيضا أن تعرف بأنها النظرية العامة للتربية. وإذا كان للفلسفة ألا تبقى نشاطا رمزيا - أو لفظيا أو متعة عاطفية لفئة قليلة، وإذا كان لها ألا تبقى متعسفة، فإن تقويمها للخبرة السابقة وبرامجها فيما يتعلق بالقيم لابد أن يتجسم فى السلوك .. والتعليم الشكلى قد يصبح عملا روتينيا مادامت أهدافه وطرائقه لاتوجهها نظرة واسعة توضح مكانته فى الحياة المعاصرة ومهمة الفلسفة توفير هذه النظرة.

لقد عرفنا الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية واعتبرنا الفلسفة لونا من

الوان التفكير تظهر عندما تواجة الخبرة موقفا من مواقف الشك، ويستهدف هذا التفكير تحديد طبيعة الحيرة وصياغة فروض للتخلص منها تختبر فى السلوك. ويتميز التفكير الفلسفى بأن المشكلات التى يعالجها تقدم تحت ظروف وأهداف إجتماعية منتشرة، وتتركز فى صراع بين مصالح منظمة وبين مطالب ثقافية متعارضة. ولما كان الطريق الوحيد لإعادة الاتزان بين الاتجاهات المتعارضة هو تعديل الإتجاهات الإنفعالية والفكرية، فإن الفلسفة ليست تصويرا صريحا للمصالح المتصارعة فحسب إنما أيضا دعوة لوجهات نظر جديدة لإحداث إتزان أفضل بين المصالح المتصارعة. والتربية هى العملية التى قد يتحقق بها هذا التعديل (الإنفعالى والفكرى) المطلوب .. وبذلك نكون قد وصلنا الى مايبرر العبارة السابقة فى أن الفلسفة هى نظرية التربية كنشاط مقصود.

فمن العرض السابق نخلص الى القول بأن الصلة وثيقة بين الفلسفة والتربية وأنها تعبير عن حقيقة واحدة من وجهين مختلفين أحدهما تعبير فكرى عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها وهذه هى الفلسفة والآخر مجهود عملى يهدف إلى ترجمة قيم هذا التعبير الفكرى إلى عادات وإتجاهات ومهارات سلوكية لدى الافراد وكذا إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية أن تتدعم هذه الإتجاهات والمهارات وهذه هى التربية.

إذا كنا قد انتهينا الى القول بأن الصلة وثيقة بين الفلسفة والتربية فالأجدر بنا أن نتناول ماذا نقصد بفلسفة التربية؟؟

مراجع الفصل الرابع

١- امام عبد الفتاح امام: **مدخل الى الفلسفة** (القاهرة: دار الثقافة، الطبعة الرابعة ١٩٧٧).

٢- جون ديوى : **تجديد فى الفلسفة** (القاهرة: الانجلو المصرية، د. ت، ترجمة د. زكى نجيب محمود.

٣- هنترميد : **الفلسفة: أنواعها ومشكلاتها** ترجمة فؤاد زكريا (القاهرة: نهضة مصر، ١٩٦٩)

٤- زكى نجيب محمود : **من زاوية فلسفية** (بيروت: دار الشروق، ١٩٧٩).

٥- ــــــ : **حياة الفكر فى العالم الجديد** (القاهرة : الانجلو المصرية ١٩٥٦)

٦- زكريا ابراهيم : **دراسات فى الفلسفة المعاصرة** (القاهرة : دار المعارف، ١٩٦٨).

٧- يحيى هويدى : **مقدمة فى الفلسفة العامة** (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٧٩).

٨- محمد على أبو ريان : **الفلسفة ومباحثها** (الاسكندرية: دار الجامعات المصرية. ١٩٧٢).

٩- سعيد اسماعيل على : **دراسات فى التربية والفلسفة** (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٢).

١٠- دى. جى. أدكونور : **مقدمة فى فلسفة التربية**، ترجمة محمد سيف الدين فهمى (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٢).

١١- توفيق الطويل : **أسس الفلسفة** (القاهرة: النهضة العربية، ١٩٥٨).

١٢- أزفلدكوليه : المدخل الى الفلسفة، ترجمة أبو العلا عفيفى (القاهره: النهضة المصرية، ١٩٦٥) الطبعة الخامسة.

13- George S. Fullerton: ***An Introduction to Philosophy*** (London: The Macmillan Com., 1962).

14- Ferm, Vergilins (ed;). ***A History of Philosophical Systems.***

الفصل الخامس

فلسفة التربية

الفصل الخامس

فلسفة التربية

ماهيتها - تطورها - مجالاتها - أهمية دراستها

أولاً: ماهية فلسفة التربية

من العرض السابق لماهية الفلسفة وكذا لماهية التربية والصلة بينهما فقد لاحظنا أن هناك خلاف على مفهوم الفلسفة بين الفلاسفة وكذا على وظيفتها وكذا الشأن بالنسبة للتربية ومن الطبيعى جداً أن ينعكس هذا الخلاف فى وجهات النظر فى محاولات الفلاسفة والمربيين لتحديد ماهيه فلسفة التربية ووظيفتها. ولأجل أن نصل الى تحديد لماهية فلسفة التربية ينبغى لنا أن نعرض لأهم الإتجاهات حول هذا الموضوع ويمكننا أن نلخص أهم الاتجاهات حول ماهية فلسفة التربية فى:

١- إتجاه يرى أن فلسفة التربية ليست ميدانا متميزاً عن ميادين المعرفة.

٢- إتجاة يرى أن فلسفة التربية هى التحليل الفلسفى للعبارات والمفاهيم التربوية.

٣- اتجاة يرى أن فلسفة التربية اشتقاق من الفلسفة أو تطبيق لها.

٤- اتجاة يرى أن فلسفة التربية ميدان متميز مستقل عن الفلسفة.

*** الرأى القائل بأن فلسفة التربية ليست ميدانا متميزا يذهب**

أنصاره الى تأييد وجهة نظرهم بأنه ليس فى فلسفة التربية مركزا أو مراكز معينه يمكن أن يدور حولها هذا الميدان وأن فلسفة التربية ليست سوى فلسفة عامة وليس هناك مفاهيم تربوية خاصة بها ويذهب البعض من القائلين بهذا الرأى الى النظر الى فلسفة التربية على أنها فرع من فروع علم الاخلاق ومعنى هذا أن فلسفة التربية ليس لها موضوعها المميز ولامنهجها.

* **ويرى أصحاب الرأى الثانى أن فلسفة التربية مثل فلسفة** العلم ذلك لأن التربية علم اجتماعى يصف ظواهر معينه وينظم مجموعة من المفاهيم تجمع بين الحقائق العلمية والمغزى الاجتماعى. وفلسفة التربية هى تحليل وتوضيح لهذه المفاهيم التربوية التى نقيم عليها كثيرا من أحكامنا فى ميدان التربية مثل مفاهيم الخبرة، التفاعل، النمو، العقل ... الخ وأن هدف فلسفة التربية ليس حسم المشكلات التى يواجهها المربون وانما هدفها هو مجرد توضيح المشكلات والمفاهيم التربوية الغامضة.

* **أما أصحاب الرأى الثالث وهم الإشتقاقيون يذهبون الى القول بأن فلسفة التربية تشتق من الفلسفة العامة ومن الموقف الفلسفى وليست فلسفة التربية مجهودا منظما لتوجية العملية التربوية فى إطارها الثقافى** ويرى وجنر Wegener أن فلسفة التربيه هى تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية وعلى هذا ففلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار والمبادئ والطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التى تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية. فإذا أخذنا أهداف التربية مثلا وجدنا انها تتضمن نوعا من التكامل الذى يسمو عن نطاق العلم بمفهومه المألوف ولما كانت الفلسفة تتناول أهداف

الحياة فلامناص من أن نطبق ما تصل اليه الفلسفة على هذه المشكلة التربوية الأولى.

* **وذهب الفريق الرابع للقول أن فلسفة التربية ميدانا مستقلا عن الفلسفة** فيرى فوستر مكمرى Foster McMurray أن نقطة البدء فى فلسفة التربية هى دراسة العملية التربوية بدلا من أن تكون نقطة البدء هى الموقف الفلسفى أو النظرية الفلسفية - ثم نحدد المشكلات الفريدة التى تتميز بها هذه العملية. هذه المشكلات يجب أن تصبح الشغل الشاغل لفلاسفة التربية (وللفلاسفة كذلك).

وجهة نظر:

من العرض السابق لهذه الاتجاهات الأربعة نرى:

أولاً:- أن الاتجاة الأول الذى ينكر أن فلسفة التربية هى علم وأنه لايمكن أن تكون هناك نظرية تربوية لعدم وجود منهج تربوى يقابل المنهج العلمى فاننا نرى أن فلسفة التربية يمكن أن تكون فلسفة علمية تجريبية ذات نظريات ومفاهيم تربوية تقوم على أسس موضوعية وبالتالى تساعد على إحداث مزيد من الضبط والتوجية لهذه العملية التربوية المعقدة. وأن الدعوة الى اعتبار فلسفة التربية هى الفلسفة العامة دعوة خطيرة معناها تشجيع التفكير الميتافيريقى بدلا من التفكير المنهجى العلمى فى أمور التربية ونرى أن المنهج العلمى يمكن - بل لابد - أن يطبق فى دراسة الظواهر الاجتماعية - مثل العملية التربوية - ونرى أن هذه الدراسة كفيلة بأن تطور أدواتنا وأساليبنا فى البحث التربوى.

ثانيا:- إن الاتجاه الثانى التحليلى فى فهم طبيعة فلسفة التربية إتجاه محدود يقصر الميدان على مجرد الوصف والتحليل ولكنه لايرسم طريقا لتوجية هذا العلم توجيها إجتماعيا لأن مجرد التحليل للعبارات

التربوية لن يؤدى الى حسم الخلافات بين المربين حول كثير من القضايا التربوية بل يمكن أن يؤدى الى تحليلات متعددة متنافرة تعبر كلها عن اختلافات فلسفية – اجتماعية .. قد نرى أن التحليل اللفظى للمفاهيم الأساسية وتحديد المصطلحات التربوية هى عملية ضرورية وأساسية فى مجال فلسفة التربية ولكننا نرفض أن تكون هذه الوسيلة هى فلسفة التربية لأن الفلسفة فى هذه الحالة تصبح هروباً أكاديميا من مشكلات الثقافة وتناقضاتها الأساسية ومن مشكلات التربية المتعددة الى مجرد مهاترات لفظية.

ثالثا:- أما عن الاتجاة الثالث فهو لايزال يرى أن الفلسفة العامة هى علم العلوم وأن فلسفة التربية هى اشتقاق من الفلسفة العامة لايمكن قبوله لأنه اتجاه لايرى العلاقة التفاعلية بين ميدانى الفلسفة والتربية كنشاطين ثقافيين. وفى هذا الاتجاة خطورة على ميدان التربية لأنه يروج لجعل فلسفة التربية نظرية غير علمية..

رابعا:- اما الاتجاة الرابع الذى يجعل من فلسفة التربية ميدانا للدراسة العلمية فى اطارها الاجتماعى الثقافى هو اتجاه رحب به العديد من المربيين والفلاسفة والعلماء وان اختلفوا على نقطة البدء فى فلسفة التربية .. فلقد ذهب البعض أن نقطة البدء فى فلسفة التربية تبدأ بدراسة العملية التربوية ويرى البعض الآخر انها تبدأ بموقف فلسفى أو نظرية فلسفية .. وليس المهم فى رأينا هو من أين نبدأ: بالفلسفة أم بالتربية؟ فالفلسفة كما سبق أن أوضحنا هى التعبير الفكرى عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها أو هى محاولة الثقافة لتفسير نفسها وتطوير أوضاعها والتربية هى تلك العملية الاجتماعية التى نريد فيها إختبار هذه النظرية العامة للتربية إختباراً عمليا يترتب عليه تدعيم هذه النظرية أو رفضها أو تعديلها.

وفلسفة التربية :

فى هذا الإطار الثقافى تصبح ذلك النشاط الذى يقوم به جماعة المربيين والفلاسفة وغيرهم لإبراز هذه العلاقة بين الفلسفة والتربيه ولتوضيح العملية التربوية وتسنيقها ونقدها وتعديلها فى ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها التى تبلورها الفلسفة وخلال هذا النشاط تتضح الحاجة الى التحليل، والتقويم، وبناء النظريات التربوية، وإختبارها، وتعديلها أى تتضح الحاجة ليس الى الفلسفة فحسب وإنما إلى معارف ومناهج العلوم الاجتماعية أيضا.

لابد أن يبقى الطريق بين الفلسفة والتربية مفتوحا من ناحيتين، وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات عصره الثقافيه والاجتماعية ويقوم بتوضيحها وبلورتها من حيث تأثيرها فى المجال التربوى وتأثرها به ويصوغ أو يقترح بغض الوسائل أو الأساليب الفكرية والاجتماعية المناسبة لمواجهة هذه المشكلات على المستوى الاجتماعى العام وعلى المستوى التربوى. وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات تنفرد بها العملية التربوية وتنبع من داخلها أى من العلاقات المتعدده القائمة بين المشتغلين بالميدان ثم يحلل هذه المشكلات تحليلا ثقافيا فيربطها بجذورها الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية أى أنه يوسع مجال هذه المشكلات وينظر اليها نظرة واسعة متكاملة متعددة الزوايا.

وعلى هذا تصبح فلسفة التربية، ذلك الميدان الذى يبحث فى المشكلات الفلسفية والاجتماعية من الزاوية التربوية ويبحث المشكلات التربوية بحثا فلسفيا – إجتماعيا. ومعنى هذه العبارة أن فيلسوف التربية لابد أن يكون له اتجاه فلسفى – تربوى واضح ولابد أن يكون ملماً بمفاهيم العلوم الأخرى ونظرياتها وأساسياتها حتى يمكنه متابعة نشاط هذه العلوم والإفاده منها فى

النظر الى العمليه التربوية ومشكلاتها وفى بناء النظريات الأساسية فى التربية التى توجة هذه العمليه توجيها علميا ثقافيا.

ثانياً: تطور ميدان فلسفة التربية

أن ميدان فلسفة التربية من الميادين الحديثة فى القرن العشرين وإن كانت هناك جذور بعيدة يمكن أن ترجع الى أفلاطون الذى يرى الكثير من مفكرى التربية أنه كان صاحب فلسفة تربوية متكاملة واضحة المعالم حيث تتضح العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة والسياسة. أما فى القرن العشرين فنجد فيضا من الانتاج الفكرى فى فلسفة التربية. فلقد نما الميدان فى هذا القرن نموا لم يعهده تاريخ الفكر التربوى ويرجع الكثير من المفكرين حركة نمو وإزدهار هذا الميدان فى القرن العشرين الى الإرتباط بين حركة نمو العلوم وتطبيقات العلم وإلى ماشهده القرن العشرين من تطورات علمية وتغيرات إجتماعية وتطورات إقتصادية وسياسية إتسم بها هذا العصر فى أوجه الحياة العامة بوجه عام وفى مجال التربية بوجه خاص. فلقد شهد القرن العشرين فى المجال التربوى إهتماما حادا وإيمانا متزايداً بأهمية التعليم، إجتماعيا وإقتصاديا فى حياة الأفراد والجماعات وزيادة فى الوعى فى أهمية التعليم باعتباره قوه إجتماعية وإقتصادية وسياسية هائلة لابد من توجيهها بشكل مقصود مرسوم. وعلاوة على ذلك فلقد أصبح التعليم حق للمواطن وليس منحة أو عطاء وإنما هو حق لكل مواطن ولجميع أفراد الشعب مما أدى الى تعميم التعليم وتوفير أكبر قدر من الفرص التعليمية لأبناء جميع الطبقات، ولم يعد ينظر إلى التعليم على أنه ضرب من الخدمات وإنما أصبح ينظر اليه على انه أهم دعامات الإنتاج والتطوير ومن أهم وسائل إستغلال الثروات والطاقات الطبيعية البشرية منها والمادية، ولم يعد ينظر

الى مـاينفق على التعليم على أنه فاقد واستـهلاك بل اعتبر كل مـاينفق على التعليم على أنه أستثماراً موفقا من كافة الوجوه.

وأمام التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى العالم وكذا التطورات فى ميدان التربية بدأت المجتمعات تعيد النظر لنفسها بنظرة فاحصة ناقدة وتعيد تقييم نظمها وقيمها التقليدية كى تساير روح العصر - عصر التحولات السريعة والثورات - ووجد المربون ان هناك إجابات متعددة ومتنوعة متعارضة لما يدور فى أذهانهم حول دور التربية فى مواجهة العصر وتحولاته وتحدياته ومتطلباته ... ومن هنا ظهرت ضرورة وأهمية وجود فلسفة تربوية إجتماعية توجه جهود المربيين فى مجال هذه التحولات والتوترات العميقة المدى فى فلسفة تساعدهم على إتخاذ مواقف متناسقة من هذه القضايا المختلفة وتوجه دراساتهم وأبحاثهم فى ميدان تخصصهم.

وكانت هذه الحاجة الى فلسفة تربوية أبرز ماتكون فى أمريكا حيث أقر بعض الفلاسفة والمربين بضرورة قيام فلسفة اجتماعية تربوية تقوم على أسس علمية ديمقراطية لتواجه مشكلات المجتمع الامريكى بما فيه من تناقضات وفى هذا الاطار تكونت فى امريكا جماعات منظمة تضم أقطاب الفكر التربوى - الفلسفى تحت زعامة جون ديوى - ووليم كلباترك وبويد بود..

وفى انجلترا زاد الإهتمام بدراسة فلسفة التربية منذ الربع الأول من هذا القرن على يد برس نن، برتراند رسل وغيرهم .. وفى روسيا كان أنطوان ماكرينكو أول فيلسوف تربوى ماركسى حاول وضع فلسفة تربوية قائمة على الفكر الماركسى.

والمهم أن نتيجة لكل هذا نما ميدان فلسفة التربية وأصبح اليوم ميدان من ميادين التخصص فى التربية واجتذب اليه اعداداً من المربيين والدارسين

وأقامت له بعض الجامعات وكليات التربية اقساما خاصة تحت إسم فلسفة التربية أو أسماء أخرى كالأصول الفلسفية للتربية وإن كنا فى مجتمعنا المصرى لازلنا نضع هذا الميدان فى إطار أصول التربية التى تتناول الأصول الاجتماعية والاقتصادية والإدارية وغيرها.

ثالثا: بعض مجالات الاهتمام فى فلسفة التربية:

إذا كنا قد خلصنا من عرضنا السابق إلي أن فلسفة التربية هى ميدان من أهم ميادين التربية وأنها موضع اهتمام الكثير من المشتغلين فى الميدان التربوى فلابد لنا من أن نعرض لأهم مجالات هذا الميدان (فلسفة التربية).

وتتخذ مجالات البحث فى فلسفة التربية صورا متعددة اختلفت باختلاف منظور الفلاسفة والتربويين إلى أهمية هذه المجالات والى طبيعة نظرتهم الى الفلسفة والتربية والعلاقة بينهما. والمثال على ذلك أننا نجد ان البعض مثل BUTLER قد عرض مجالات التربية من خلال عرض للمبادئ الفلسفية والمسلمات والإفتراضات لفلسفات فى مجال الأهداف التربوية وطبيعة التربية ومحتواها وكذا فى بعض الأمور التربوية الاخرى.

واتجه Brameld لعرض أربعة فلسفات موضحاً تطبيقاتها فى مجال التربية من منظور ثقافى. بينما اتجه Brubacker الى مناقشة الموضوعات الأساسية التى اعتبرها مشكلات فى المجال التربوى كالأهداف والمناهج والتقويم والنظام المدرسى ...الخ من منظور الفلسفات المختلفة. بينما اتجه ديوى وجهة اجتماعية شاملة بوضع فلسفة تربوية إجتماعية ذات برنامج إيجابى إزاء مشكلات المجتمع الامريكى بما فيه من تناقضات ...

لذلك يمكننا أن نرى أن تحديد مجالات الميدان فى فلسفة التربية يحدد بأساليب مختلفة تختلف باختلاف منظور الفيلسوف التربوى الى الميدان وكذا نقطة البدء التى يبدأ بها نظرته العملية التربوية. وإذا أخذنا بوجهة النظر أن

فلسفة التربية هى الميدان الذى يبحث فى المشكلات الفلسفية من الزاوية التربوية كما يبحث المشكلات والنظريات التربوية بحثا فلسفيا ناقدا ... فمن هذا المنظور يمكننا ان نرى ان مجالات الإهتمام فى فلسفة التربية هى :

أولاً- بنية العملية التربوية:

إذا رأينا أن العملية التربوية هى موقف تفاعلى إنسانى فى وسط ثقافى (بمفهوم شامل للثقافة) فإنه يمكن أن تكون هذه المعالم التربوية هى :دراسة الثقافة كوسط مرب، دراسة الطبيعة الإنسانية، دراسة السلوك الانسانى فى اطار اجتماعى متغير لأجل تحديد الأهداف التى ينبغى أن تسير عليها العملية التربوية وغالبا ما يطلق على هذا الجانب الأهداف التربوية.

ثانياً- ماهى النظريات التربوية: والنظريات الأخرى فى العلوم الاجتماعية التى تؤثر أو يمكن ان تؤثر فى الفكر والسلوك التربوى؟؟

وتعتبر دراسة النظريات بوجه عام والنظريات التربوية بوجه خاص من أهم الميادين التى يهتم بها ميدان فلسفة التربية .. وهنا يكون دور الفيلسوف التربوى تحليل للنظريات وتقويمها تقويما منهجيا لما لها بصلة تأثير وتأثر بالمجال التربوى فدراسة النظريات التربوية والنظريات فى مجالات أخرى كعلم النفس الإجتماع والسياسة والاقتصاد .. من حيث إفتراضاتها ومسلماتها وفروضها بشأن الطبيعة الإنسانية، وطبيعة المعرفة، القيم ومصادرها وطبيعة الحكم عليها، طبيعة المجتمع والثقافة، دور العملية التربوية، طبيعة المنهج .. كلها مجتمعة تكون معالم رئيسية لأى فلسفة تربوية وهى مجال هام من مجالات فلسفة التربية.

ثالثا- ماهى المشكلات التربوية الهامة والاسس التى تقوم عليها حلولنا ومقترحاتنا لمواجهة مثل هذه المشكلات؟؟

ان معظم المشكلات التربوية التى قد تبدو بسيطة فى ظاهرها لها أبعادها المختلفة ومحاولة دراسة هذه المشكلات التربوية والبحث عن جذورها العميقة بأسلوب علمى .. وإهتمام فيلسوف التربية بالمشكلة هو إهتمام قومى يحاول مناقشة الأسس التى قامت عليها وأدت إلى ظهورها بتحليل ونظرة شاملة متكاملة لأجل الوصول إلى توضيح معالمها وتقديم الإقتراحات لحلها وهنا تبدو لنا الصلة بين التخطيط التربوى وفلسفة التربية.

رابعا- ماهو المغزى التربوى للمدارس الفلسفية المختلفة؟؟

وفى هذا المجال يهتم الفيلسوف التربوى بمعرفة وتوضيح المغزى التربوى للمدارس الفلسفية المختلفة ويقارن بين كيفية تأثير كل فلسفة على العملية التربوية من جوانبها المختلفة ولاشك أن هذه الدراسة المقارنه لها ميزتها، فهى تبرز نقاط التأكيد الأساسية لكل مدرسة فلسفية فى المجال التربوى .. وتجعل المربى أكثر قدره على رؤية الفكر التربوى فى إطار أوسع من إطار فلسفة واحدة وتساعد على إختيار من بين هذه المواقف الفلسفية التربوية المختلفة ..

والدراسة المقارنه للمدارس الفلسفية المختلفة لها أساليب متعدده فى دراستها فقد تبدأ بدراسة بعض مشكلات تربوية أساسية ثم تتناول موقف كل مدرسة من المدارس الفلسفية التربوية بشأنها. وقد تتناول المدرسة الفلسفية التربوية بترتيب زمنى لمعرفة مدى تأثيرها وتأثرها بغيرها من المدارس، أو تتناول المدارس الفلسفية التربوية المختلفة حول بعض نواحى أساسية: كالأهداف التربوية، الطبيعة الإنسانية، الخبرة، التعليم، التغير الاجتماعى، القيم ...الخ

والذى يهمنا التأكيد عليه أن دراسة المدارس الفلسفية التربوية وإن اختلفت أساليب دراستها لها أهميتها لفيلسوف التربية.

خامسا- ماهى المفاهيم والاتجاهات فى الفكر والميدان التربوى؟؟

ان تحليل وتحديد وتوضيح العبارات والمفاهيم .. فى الميدان التربوى يعتبر من الأهمية فى مجال فلسفة التربية فإذا اختلفت هذه الأمور تعقدت عملية التفاهم وعوقت مجهوداتنا العملية والعلمية فى المجال التربوى فعلى الفيلسوف التربوى أن يقوم بعملية تخليص هذه الالفاظ من الغموض والخلط الذى قد يحيط بها وأن يوضح كيف تطور هذا المفهوم أو اللفظ من الماضى الى الحاضر وفى هذا الجهد التحليلى التأصيلى لابد أن يكون فيلسوف التربية دارسا للمدارس الفلسفية المعاصرة فى التحليل حتى لاينزلق وراء دواعى التشريح اللفظى والتحليل اللغوى الشكلى على حساب التحليل الاجتماعى ولابد له كذلك أن يكون دارسا للفظ كظاهرة إجتماعية ذات جوانب متعددة ووظائف كثيرة حتى يقوم بأداء مهمته على الوجه الأكمل فى هذا المجال.

بقيت كلمة أخيرة بشأن مجالات فلسفة التربية وهى أن تقسيم فلسفة التربية إلى مجالات هى محاولة للدراسة والإهتمام ولكن الحقيقة أن هذه المجالات مترابطة متداخلة يعتمد كل منها على الأخر فعلى سبيل المثال لا الحصر أن مهمة تحليل العبارات والمفاهيم هى عملية أساسية لايمكن الإستغناء عنها فى تحديد طبيعة العملية التربوية وأهدافها وكذا فى دارسة الفلسفات التربوية والمدارس المختلفة ..الخ.

لذلك فإن فليسوف التربية ينتقل بين هذه المجالات ويراها فى تداخلها فى إطار عام أو وجهة نظر فلسفية شاملة وأنه يدرسها بصورة مختلفة وعلى مستويات مختلفة مما يجعل مهمته طويله فى ميدان فلسفة التربية.

رابعاً: أهمية دراسة فلسفة التربية:

سؤال قد يتبادر الى الذهن بل يدور فى ذهن كل منا فى مجال التربية ماهى أهمية دراسة فلسفة التربية؟؟ أن مثل هذا السؤال مالم تتضح فى أذهاننا أهميتة كان نتيجة ذلك قصور فى نظرتنا للعملية التربوية والأداء التربوى .. لذا ينبغى أن نبين اهمية دراسة فلسفة التربية للمربى فى النقاط التالية:

١- أن دراسة فلسفة التربية تزودنا بنظرة ثقافية شاملة متكاملة عن العملية التربوية تجعل دارسى فلسفة التربية يرى العملية التربوية فى علاقاتها وارتباطاتها بسائر القوى الثقافية والاقتصادية والسياسية، ويرى أهداف هذه العملية فى الإطار الثقافى بما فيه من تماسك وتفكك ومافيه من رواسب رجعية واتجاهات ثورية.

٢- دراسة فلسفة التربية تساعد المربى على أن يربط ويوفق بين جوانب الخبرة.

٣- تساعدنا فلسفة التربية على أن نصل الى مفاهيم استراتيجية عامة تجعلنا نرى الوحدة فيما يبدو متناقضا وأن نرى إعتبارات جديدةكانت مطموسة بالنسبة لنا قبل أن نضطلع بهذه الدراسة.

٤- إن دراسة فلسفة التربية عندما تساعدنا على تنسيق تفكيرنا ومجهوداتنا تجعل اهدافنا أكثر شمولا ووضوحا تساعدنا على تنسيق مجهوداتنا والإقتصاد فيها باستبعاد ما يتعارض منها مع أهدافنا وما لاجدوى منه.

٥- إن فلسفة التربية تزود المدرس بالنظرة الثقافية الشاملة التي

تجعلنا أكثر علمية فى تفكيرنا وواقعية فى تصرفاتنا وأكثر قدرة على تناول مشكلاتنا بمزيد من الحكمة والعمق والشمول.

٦- أن دراستنا لفلسفة التربية تزود المدرس بفهم للواقع برؤية مستقلة علمية للعملية التربوية تقوم على تخطيط تربوى حتى تتسق المؤثرات الثقافية بالعملية التربوية فى تكامل .. فيرى المربى مدى إرتباطه وعلاقاته مع غيره فى نفس المهنه وغيرها من المهن وتخلصة من قبضة النظرة الضيقة وتساعده، على أن يكتشف مستويات متزايدة من العلاقات فيما يقوم به وبين مجهوداته ومجهودات غيره، وبين تخصصة وتخصص غيره ..

٧- أن دراستنا لفلسفة التربية تجعلنا أكثر استعداد للتجريب والتجديد والتطوير فهى تساعدنا على توجية بحوثنا وتجاربنا التربوية وجهة إجتماعية وإلا أصبحت بحوثا اكاديمية مدرسية عقيمة لاتخدم أهدافنا الاجتماعية ومشكلاتنا الحيوية، كما أنها تجعلنا أكثر قدرة على الربط بين سلوكنا وأساليبنا وبين مايترتب عليها من نتائج. وهى على ذلك قد تساعد فى تعديل طرائقنا وأساليبنا فى ضوء هذه النتائج وعلى أن نتحرر وننمو فى المهنه.

٨- أن دراسة فلسفة التربية تساعد دارسها على أن ينمو نفسياً فى الوقت الذى تساعده فيه على أن ينمو مهنيا فهى توفر للفرد الفرصة فى أن يفحص قيمة وإرتباطاته ولأن يفهم نفسه ويراها فى صورة جديدة وعلاقات جديدة وبذلك يعدل من نظرته لنفسه وللآخرين ويعدل بالتالى فى سلوكه فبدراسة الفرد لفلسفة التربية يزداد تفهما لدوافعة ودوافع الآخرين ويزداد اتساعاً فى

أفقه وتقبلا لنفسه ولغيره ويزداد قدره على الأخذ والعطاء. ومما لاشك فيه أن دراسة فلسفة التربية تؤثر فيما نتخذه من قرارات وخطط فى حياتنا العامة وفى مجال المهنه أيضا.

وأخيرا فان الحاجة لدراسة فلسفة التربية ليست ملحة بالنسبة للمعلم فحسب ولكنها مطلوبه لغير المعلمين أيضا. فطالما أن هناك تغيرات مستمرة فى الثقافة وتناقضات أساسية فى المصالح، هناك أيضا مطالب متجددة فى التربية تحتم عليها ان تراجع حساباتها وأن تعدل فى ذاتها حتى تحقق هذه المطالب وطالما أن هناك هذا الإتجاه المتزايد للتخصص فى ميدان التربية فهناك خطر متزايد فى ألا يرى المتخصصون الا مادخل فى نطاق تخصصهم الضيق وان يصبح الفرد أسير لتخصصه .. هناك ذلك الخطر الذى عبر عنه أحد الفلاسفة بعبارته (the dominance of the foreground) (أى أن العناصر الامامية القريبة فى الصورة أو المنظر تتضخم في نسبها أمام الرائى حتى تضفى على الأرضية والمعروف أن الصورة - كأى شئ آخر - لايمكن فهمها وتذوقها إلا فى اطارها العام، فى مجالها فى علاقتها بأرضيتها).

ونتيجة لهذا الخطر - رؤيا قصر النظر الفكرى - قد تحسم المسائل التربوية الهامة بأساليب سطحية شكليه مهزوزة ينقصها العمق والشمول وبعد النظر وهنا تقع الكارثه ..

خامسا: المدارس الفلسفية التربوية المعاصرة:

خلاف يدور بين الفلاسفة بل بين التربويين أنفسهم حول تقسيم المدارس الفلسفية المعاصرة فالبعض قد يقسم المدارس الفلسفية الى مدارس دينيه ولا دينية أو مدارس ماديه أو مدارس طبيعيه ولا طبيعية أو فلسفات قديمة ووسيطة وحديثة ...

وأننا سوف نتبع تقسيم يقوم على أساس تناول أهم المدارس الفلسفية المعاصرة التى لها شأن فى مجال التربية على وجه الخصوص. ولذا سوف نعرض أربع فلسفات مختلفة إختلفت فى فكرها الفلسفى وكان لها أثارها فى الفكر والتطبيق التربوى. وعندما نتناول مدرسة فلسفية معينه فإن هذه المدرسة تعبر عن وجهة نظر أو مذهب عديد من الفلاسفة إتفقوا حول الاساس الفلسفى لتلك المدرسة وإن كانوا قد إختلفوا فيما بينهم فى كثير من الأمور الأخرى .. فالمثالية مثلا تتضمن عديد من المثاليات أو المذاهب المثالية وكذا الواقعية ..

وسوف نهتم بمعرفة وتوضيح المغزى التربوى لكل مدرسة فلسفية ومقارنة تأثير تلك الفلسفة فى العملية التربوية. وسوف نخلص فى النهاية بعرض مقارنه لتلك الفلسفات الاربع (المثالية، والواقعية، البرجماتية، والوجودية).

مراجـع الفصل الخامـس

١- بول وودنج : **نحو فلسفة للتربية**، ترجمة د. فكرى حسن ريان. د. سعد مرسى احمد (القاهرة: عالم الكتب. ١٩٦٦).

٢- جـــون ديوى : **الديموقراطية والتربية**، ترجمة متي عقرادى وزكريا ميخائيل (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة، الطبعة الثانية، ١٩٥٤).

٣- محمد على أبو ريان : **الفلسفة ومباحثها** (الاسكندرية: دار الجامعات ١٩٧٢).

٤- محمد لبيب النجيحى : **مقدمة فى فلسفة التربية**، القاهرة:الانجلوالمصرية،١٩٦٧).

٥- ------------ : **فى الفكر التربوى** (القاهره: الانجلو المصرية، ١٩٧٠).

٦- دى. جى. أدكونور : **مقدمة فى فلسفة التربية** (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٧).

٧- صالح عبد العزيز : **تطور النظرية التربوية** (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٤).

٨- صادق سمعان : **الفلسفة والتربية** (القاهرة: النهضة العربية، ١٩٦٢).

٩- محمد الهادى عفيفى : **فى أصول التربية**، الأصول الفلسفية للتربية (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٧).

١٠- ج. ف. نيللر : **فى فلسفة التربية**، ترجمة محمد الهادى عفيفى وآخرون (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٢).

١١- فيليب فينكس : **التربية والصالح العام**، ترجمة محمد الغزاوى٠ (القاهرة: مركز كتب الشرق الاوسط، ١٩٦٥).

12- Park Joe, ***Selected Readings in the philosophey of Education***, (N. Y.: Macmillan con., 3 ed, 1968).

الفصل السادس

المثالية Idealism

الفصل السادس

المثالية

Idealism

أولاً: المثالية كفلسفة:

المثالية بالمعنى العام لها كما يعرفها لالاند Lalande في معجمه الفلسفى «هى الإتجاه الفلسفى الذى يرجع كل وجود الى الفكر بالمعنى الأعم لهذه الكلمة». وبمعنى آخر هى المذهب الذى يقول أن الأشياء الواقعية ليست شيئا آخر غير أفكارنا نحن، وأنه ليس هناك حقيقة إلا ذواتنا المفكرة. أما وجود الأشياء فقائم فى أن تكون مدركة عن طريق هذه الذوات ولاحقيقة لها وراء ذلك.

وتعتبر المثالية من أقدم الفلسفات فى الثقافة الغربية ويرجع تاريخها إلى كتابات أفلاطون المفكر اليونانى (٤٧٢-٣٤٧ ق.م). وإن كان هناك من قبل أفلاطون فلاسفة وفلسفة إلا أن أفلاطون يعتبر أباً للمثالية. وكلمة مثالية قد يساء فهمها كما يتصور البعض على أنها مرادفة لفظ Ideal مثالى إلا أن المثالية تستند الى القول بأن الفكرة Idea هى الحقيقه الوحيدة الصادقة لذا فان مصطلح Idea - ism يمكن أن يكون هو اللفظ الصحيح المعبر عن تلك الفلسفة بدلا من لفظ Idealism المستخدم.

ومن أجل فهم الافكار العامة الرئيسية فى الفلسفات المثالية فإنه ينبغى لنا أن نعرض لأعمال فئة مختارة من الفلاسفة الذى غالباً ما إرتبطت أسماؤهم بتلك الفلسفة.

أفلاطون Plato (٤٧٢ - ٣٤٧ ق.م)

أول من قدم لنا نظاما فلسفيا متكاملا وبوجه خاص فيما يتعلق

بالتربية. ويعتبر أفلاطون هو أباً للمثالية ويصور لنا أفلاطون فى محاورة السفسطائى المعركة القائمة بين المثاليين والماديين على أنها معركة بين الالهة والشياطين. فالمثالية عند أفلاطون تعنى:

١- وجود مثل أو صور للأشياء

٢- وجود هذه المثل مفارقة للاشياء

٣- قيام هذه المثل المفارقة فى عقل إلهى يمثل عنده صورة الصور أو أعلى المثل درجة وأسماها مرتبة.

ولقد عرض أفلاطون نظريته فى محاوره مينون وفى محاورة فيرون ففى المحاورة الاولى يفرق بين الفكرة الدارجة الشائعة التى لاتستند الى العقل، وبين العلم القائم على النظر العقلى. وفى المحاورة الثانية يربط أفلاطون بين نظريته وبين أسطورة التذكر التى تصورلنا النفوس سابحة فى عالم المثل قبل نزولها أو هبوطها فى العالم الارضى المادى وحلولها فى الأجساد ويستنتج من ذلك أفلاطون أن المعرفة غير ممكنه الا إذا تذكر الإنسان الحياة التى كانت تحياها النفس فى عالم المثل. فأفلاطون قد إعتقد بوجود مايسمية العالم الحقيقى Real World الموجود فيه الأفكار العامة الحقيقية The Pure Universal Ideas والتى لها وجودها المستقل لاتتبدل ولا تتغير بينما العالم الواقعى (الذى نعيش فيه) لايمثل الحقيقة النهائية بل هو خيال للعالم الحقيقى. فالأشياء التى نراها جميعا ماهى إلا نسخا غير كاملة لمثل أزلية راسخة او نماذج أصلية. وبذا فإن الطبيعة الحقة للشئ لاتوجد فى ماتقدمة لنا الحواس بل فى (المثال) الذى تنبع منه وهذا ما لايمكن التوصل إليه إلا بالعقل وحده.

وعلى ذلك فان نظرية أفلاطون فى الصور تقوم على وجود عالم ثابت هو العالم المعقول فوق العالم المتغير وهو العالم الحسى. وهذه الصور

الموجودة فى العالم المعقول تتصف بالثبات والضرورة والكلية .. ولقد كانت مثالية أفلاطون كما وصفت مثالية مفارقة تفصل تماما بين العالم العقلى والعالم الواقعى وكذا بين النفس والجسم.

وتمتد أثر مثالية أفلاطون على الديانات فى العصور الوسطى فلقد تبنى القائمون على نشر الديانه المسيحية الفلسفة المثالية واعتقدوا بوجود الحقيقة النهائية فى العالم الروحى المنفصل عن العالم الأرضى أو المادى الذى نعيش فيه ولقد كانت كتابات القديس أوغسطين (٣٥٤-٤٣٠ ق.م) وقبوله لفكر أفلاطون فى الفصل بين المادة Matter والفكرة Idea مشيرا الى وجود عالمين منفصلين هما عالم الإنسان World of Man وعالم الله World of God الذى يعتبر عالم الروح والخير. بينما عالم الإنسان هو عالم المادة والظلام والجهل والمعاناة. وأنه على الإنسان ان يسعى بقدر طاقته للخلاص من هذا العالم كى يقترب ويدخل إلى عالم الله. ولقد أثرت كتابات أوغسطين وكذا أفلوطين Plotinus (٢٠٥-٢٧٠ ق.م) فى الفلسفة المسيحية كما تأثر بالمثالية أيضا بعض الفلاسفة المسلمين وبخاصة الصوفية ...

وفى خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر أصبحت المثالية من أكبر الفلسفات إنتشارا وذيوعا ويرجع الفضل فى ذلك إلى عديد من الفلاسفة أمثال رينيه ديكارت، جورج باركلى، كانت، وهيجل.

رينيه ديكارت : Rene Descartes (١٥٩٦-١٦٥٠) :

يعتبر ديكارت عادة مؤسس الفلسفة الحديثة ولقد حاول أن يشيد صرحا فلسفيا من جديد لم يحدث منذ أرسطو. وكان ديكارت فيلسوفا ورياضيا ورجل علم. وكان عمله فى الفلسفة والرياضيات ذا أهمية عظمى. والكتاب الذى قدم فيه معظم نظرياته العلمية هو مبادئ الفلسفة ١٦٤٤ ومع ذلك كان له كتب أخرى ذات أهمية : محاورات فلسفية ١٦٣٧. وديكارت يعد كأحد

الفلاسفة المثاليين على الرغم من أن جزءا كبيرا من فلسفته يقع فى نطاق الفلسفة الواقعية وذلك يرجع لأن كتابيه المقال فى المنهج ١٦٣٧ ، التأملات ١٦٤٢ قد عبر فيهما عن مذهبه المثالى. وفى هذين الكتابين يبدأ ديكارت بشرح منهج الشك الديكارتى كما صار يدعى. فلكى يكون لفلسفته أساسا راسخا فهو يعقد العزم على أن يشك فى كل شئ يستطيع الشك فيه. ولكن ديكارت قد رأى أن هناك شيئا واحدا لايمكن ان يشك فيه وهو أنه يشك والشك تفكير والتفكير وجود ... وبهذا المنهج خلص ديكارت الى مبدأ الكوجيتو (Cogits, ergo Sum) وهو أن أفكر إذن أنا موجود.

لقد كانت البداهة الرياضية هى الغاية التى ينشدها ديكارت من وراء كل فلسفته لأن الأحكام الرياضية شديدة البساطة قليلة العدد ويسلم بها الناس جميعاً. وتعتمد هذه الأحكام الرياضية من وجهة نظر ديكارت على عمليتين أساسيتين من عمليات التفكير وهما الحدس العقلى، والاستنباط. والحدس عند ديكارت هو الرؤية العقلية المباشرة للحقيقة ... والحدس لايتعلق بالحواس أو بالخيال بل بالذهن اليقظ الذى يستطيع وحده أن يصل إلى الفكرة السليمة البسيطة الواضحة. فالحقيقة عند ديكارت قائمة فى العقل لاوجود لها خارج الفكر.

يمكننا أن نخلص الى أن ديكارت بدأ من الفكر لينتهى الى الوجود وخلص إلى أن معرفة الأشياء الخارجية يلزم أن تكون بالذهن لابالحواس. ولكن الفكر عند ديكارت لم يخلق الوجود أو يتسبب فى إيجاده على نحو مايراه غيره من المثاليين. فديكارت قد فصل بين العقل والمادة أو بين الفكر والوجود كما سبقه إلى ذلك أفلاطون.

جورج باركلى : George Berkeley (١٦٨٥-١٧٥٣)

لقد أنكر باركلى المادة وهو إنكار يدعمه بعدد من الحجج البارعة. وفى

مؤلفه مبادئ المعرفه الإنسانية ١٧١٠ قدم حجته ضد المادة بأكبر إقناع والتى تتألف من جزئين فهو من ناحية يقيم الحجة على أننا لاندرك الأشياء الماديه وإنما ندرك فقط الألوان والأصوات ...الخ وأن هذه عقليه أو توجد فى الذهن ولاوجود لها فى الواقع.

ويذهب باركلى الى أن الفلاسفة يدعون قيام جوهر مادى خارج عقولنا وتصور هذا الجوهر على أنه وعاء أو محل يضم الصفات الطبيعيه المختلفة من إمتداد وشكل ولون وطعم ورائحة الى غير ذلك من الصفات التى نصف بها الشئ المادى، وعلى العكس من ذلك ذهب باركلى الى أن هذه الصفات كلها لاوجود لها الا فى عقلى أنا لأنها ليست فى نهاية الامر إلا أفكارى أنا عن الشئ المادى أو صورتى الذاتيه عنه. هذا الجوهر المادى إذن ليس إلا مجرد وهم باطل. فعلينا إذن ان نتخلص منه ونلغى وجوده ومن أجل هذا، سمى باركلى مذهبه باللامادية، أى المذهب الذى يلغى وجود المادة أو الجوهر المادى ويلغى الصفات المادية باعتبارها قائمة خارج عقولنا مستقله عنها وينظر إليها فقط على أنها الصورة الذهنية التى يخلعها العقل على الأشياء. هذه اللامادية عند باركلى تعد الصورة المثلى أو النموذج للمثالية المتطرفة. ويذهب باركلى الى القول بأن هذا العالم موجود سواء أدركته أم لم أدركه وذلك لأنه موجود فى العقل الأكبر الذى يضمه ويحتويه وهو العقل الإلهى أو الله، فاعترف الوجود الواقعى للعالم عن طريق العقل الإلهى. وهو فى هذا وثيق الشبه بديكارت فى مثاليته المنهجية لأن وجود الله عند ديكارت هو الأساس فى وجود العالم.

أمانويل كانط Immanual Kant (١٧٢٤-١٨٠٤):

يعتبر كانط بصفة عامة من أعظم الفلاسفة المحدثين ويرى البعض أنه عملاق الفلسفة الحديثة كما كان أرسطو عملاق الفلسفة القديمة، ووفقا لكانط

فان العالم الخارجى يسبب مادة الإحساس فقط ولكن جهازنا العقلى ينظم هذه المادة فى المكان والزمان ويزودنا بالتصورات التى بواسطتها نفهم التجربة. وتعتبر مثالية كانط نوع من المثالية التى توصف بأنها مثالية نقدية شارطة. فهي نقدية لانها تهتم بوضع الحدود التى يجب أن لايتعداها العقل وذلك لأن كانط قد رأى أن العقل الإنسانى يخول لنفسه الخوض فى موضوعات كثيره تفوق طاقته وتلقى به فى آفاق لاقبل له بها وعلى ذلك قدم لنا كانط فلسفة محصورة فى حدود التجربة الممكنه. ومن ناحية ثانية هى شارطة Transcedantale أى أنها تضع الشروط التى تدرك بواسطتها التجربه الممكنه او العقلية فحسب. فاهتم كانط أولا وقبل كل شئ برسم القوالب التى تشكل مايصادفنا فى عالم الطبيعة من محسوسات وتمثل تلك المحسوسات مادة المعرفه، بينما تمثل الشروط والقوالب صورتها وتتصف هذه الشروط العقلية بصفات أربع:

فهى ليست مكتسبه من التجربة - وهى بسبب ذلك من عمل العقل أى أنها أوليه ضرورية - وهى التى تجعل التجربة ممكنه أو تمثل الشروط للتجربة الممكنة وأضاف كانط إلى هذه الصفات صفه رئيسية أخرى إذ تصور هذه الشروط العقلية بإعتبارها باطنة Immanente فى التجربة وليست مفارقة Transcedants . فكانط بتصوره للعقل مباطنا فى المادة أو التجربة الحسية ليضمن تسلطة عليها تماما قد إتجة وجهة مثاليه مثل من سبقه من الفلاسفة المثاليين وإن إختلف معهم فى جعله العقل مباطنا فى المادة. فالعالم الحسى لا يستطيع أن يقف على أرجله وحدة ومن أجل ذلك فهو بحاجة دائمة الى أن تسلط عليه أضواء المعرفة العقلية.

أن ادراك العقل للعالم لايقتصر عند كانط على مجرد إنطباع حواس الإنسان بالألوان والأصوات وما إليها، بل هو إدراك لابد له من شئ آخر

وراء هذه المحسوسات لينظمها، ويرتبها ويصل بينها بحيث تصبح معرفة عملية معقولة. فالذات العارفة كما رأى كانط لاتتكون من ملكة الحساسية فقط وإنما تشتمل على ملكة أخرى هى ملكة الذهن وهى الملكة الخاصة بالإدراك العقلى وذلك لأن الأشياء بعد أن تدرك إدراكا حسياً لابد أن تشكل تشكيلا عقليا.

جورج فريدريك هيجل G.W.F. Hegel (١٧٧٠-١٨٣١) :

ربطت مثالية كانط وجود العالم والأشياء بالذات ونظر الفلاسفة الألمان الذين جاءوا بعد كانط الى هذا الموقف فلم يوافقوا عليه وأرادوا أن يعطوا للعالم أو للطبيعة نوعا من الإستقلال عن الذات فنقطه البدء عند هؤلاء الفلاسفة تعتبر رد فعل ضد المثالية السابقة وعلي الرغم من أن Hegel كثيرا ما ينتقد كانط فإن مذهبه لم يكن من الممكن أن تقوم له قائمة لو لم يوجد كانط. ولقد كان لفلسفة هيجل إنتشارا واسعا وأثرت فى الكثير من الفلاسفة (ماركس مثلا) .. أثرت فلسفته فى التاريخ تأثيرا عميقا وكذا فى النظرية السياسية.

لقد حاول هيجل أن يقف موقفا متوسطا بين الطبيعيين Naturalistes الذين يقولون بوجود طبيعة مستقلة استقلالا تاما عن الذوات وبين المثالية الذاتية التى قيدت الطبيعة بالذات وشبه هيجل منهجة بأنه عبارة عن تأليف Synthese بين موضوع these هو الطبيعة وبين لاموضوع أو نقيض موضوع antithese هو الذات (الجدل الهيجلى)

وعليه إذن فى هذا التأليف أن نؤلف بين جميع العناصر الحسية فى كل من مذهب المثالية الذاتية ومذهب الطبيعيين ونسقط من حسابنا تطرفهم. فليس بصحيح أن العالم مقيد بالذات العارفة فى الانسان ولكن ليس أيضا بصحيح أن العالم مستقل تمام الإستقلال عن الذات إذ أنه معتمد على الذات

الخالقة المطلقة لذا هو مخلوق بالنسبة إليها. ولقد أصاب الطبيعيون فى نظرتهم إلى الطبيعة وجعلها مستقلة نوعا ما عن كل ذات ولكنهم أخطأوا إذا لم يفطنوا إلى أن الطبيعة مخلوقا من خالق هو مصدرها وشرط وجودها وأنهامقيدة تماما بهذا المطلق.

لذا فمثالية Hegel مثالية مطلقة لأنها ذهبت الى أن وجود عقل باطن أو إلهى فى الطبيعة وأن هذا العقل إلهى باطن فى الطبيعة وأن الطبيعة تخضع فى حركتها وتطورها لهذا المطلق الذى تختلط حركته بحركتها الى حد تصبح فيه حركته مصدر الحركة فى الطبيعة نفسها وتصبح حركة الظواهر الطبيعية مظهرا لحركة المطلق وتطوره.

المثالية الحديثة:

إنتهينا الآن من الإشارة الى أشهر الإتجاهات المثالية المعروفة فى تاريخ الفلسفة إشارة عابرة ولكن الحديث عن المثالية لايكمل إلا بالحديث عن صورة أخرى من المثالية وهى المثالية فى العلم. فقد أراد بعض الفلاسفة العلماء أن يجعلوا الوجود الواقعى بكيفياته وصفاته المتعدده المنوعة إلى مجموعة من الكميات والمقادير والنسب والروابط والأرقام والقوانين العلمية وقد بدا لهؤلاء الفلاسفة العلماء أن الإنسان لن يكون قادرا على إخضاع الطبيعة له ومقاومتها لسلطته العقلية إلا عن طريق الأرقام الحسابية والنسب الرياضية والقوانين العلمية. فهى وحدها التى تستطيع أن تبرهن على خضوع الطبيعة لعقل الإنسان.

ولكن هذا الإتجاه له خطورته فقد ظن بعض هؤلاء الفلاسفة العلماء أن دنيا الأرقام والعلاقات الرياضية هى عالم الواقع. ومن ثم خلقوا لأنفسهم عالما خاصا قوامه هذه الأرقام والنسب الرياضية وعاشوا فيه. ولكنهم يتجاهلون بذلك ان هذا العالم المصطنع لاقوام له بذاته، وأن الكم الذى

يسعون إليه ليس فى كل شئ ولا يستطيع بحال من الأحوال أن يجعلنا نستغنى عن الكيف الواقعى أو عن الواقع الكيفى. فادينجتون Eddington فى إنجلترا مثلا يخطئ اذ يحيل الواقع الى مجموعة من الروابط والقوانين العلمية والرموز الجبرية. وكذا هنرى بونكاريه H. Poincare وادموند لى روى Ed. Le Roy فالإتجاه الذى يؤدى بنا إلى مثالية فى العلم أو إلى نسبية فى العلم .. كلا الإتجاهين يبعدنا عن النظرة الصحيحة إلى القوانين العلمية وهى التى تنظر إلى هذه القوانين لا بإعتبار أنها بعيدة كل البعد عن الواقع بل بإعتبار أنها مجموعة من الروابط والنسب التى تعبر عن الواقع تعبيرا خاصا.

ولقد بدأ تأثير الفلسفة المثالية يضعف بنهاية القرن الماضى. وفى النصف الأول من هذا القرن بدأ تأثيرها ينحدر إنحدارا كبيرا ولقد كان لأفول هذه الفلسفة عوامل عديدة أثرت فى إنحدارها منها على سبيل المثال:

١- العلم والتطورات التى صاحبته للوصول الى فلسفة متأثره بالطريقة العلمية وهذا قد تضمن مشكلات لم تكن الفلسفة المثالية عادة مهتمه بها.

٢- عدم الإهتمام بالأمور الدنيوية ذلك لأن الفلسفة اليوم تهتم أول ماتهتم بالتحليل والنقد للأوضاع الاجتماعية السائدة والتخلص من الدور التقليدى للفلاسفة ولهذا يصر معظم فلاسفة اليوم على أن الوظيفة النقدية والتحليل هى الوظيفة الهامة التى يجب أن يسلكها الفلاسفة.

٣- ظهور فلسفات مادية وذيوعها فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر حاولت النيل من المثالية كالماركسية والبرجماتية.

الاسس العامه للفلسفة المثالية:

ويمكننا أن نخلص إلي أنه على الرغم من أن المثالية ليست هى فلسفة

العصر إلا أن تأثيرها بين الفلاسفة وفى المجالات المختلفة كاللاهوت والسياسة والأدب والتربية ظل حتى اليوم ومازال هناك الكثيرين ممن يعتنقوا الفكر المثالى.

ويمكننا أن نخلص إلى النقاط الأساسية التالية:

- أن هناك فوارق وإختلافات واسعة بين الفلاسفة المثاليين ولكننا سوف نتغاضى عنها لكى نتناول السمات المشتركة بينهم بقدر الإمكان.
- أن المذهب المثالى من أكثر المذاهب الفلسفية شيوعا فى الماضى وأن المذاهب الاخرى المادية وغيرها كانت رد فعل له.
- أن هذه الفلسفة المثالية هى أقرب إلى الأديان والجوانب الروحية بصفة عامة وربما كان ذلك من أسباب ذيوعها وانتشارها.
- السمة العامة للمثالية هى أن الحقيقة النهائية ذات طبيعة عقلية أو ذهنية أو فكرية أو روحية.
- أن العقل البشرى جزء من العقل الكلى الشامل المتغلغل فى الكون.
- الفيلسوف المثالى يرى أن هذا الواقع روحى فى طبيعته وليس فيزيائيا وهو لاينكر وجود العالم المحيط بنا – العالم الذى نعيش فيه – ولكنه يؤكد بالحجة أن تلك الاشياء رغم أنها واقع فهى ليست مطلقة بل هى ظواهر لواقع روحى مخبوء تحتها.
- أن من يؤمن بالفلسفة المثالية يفترض وجود أفكار Ideas عامة ثابتة مطلقة. هذه الأفكار وجدت بطريقة ما أو من قبل عقل عام أو كلى او روحى عامة او قوة خارقة تسبق خبراتنا اليومية وهذه الأفكار العامة Universal System of Ideas تسبق الخبره اليومية وهى الشئ الحقيقى أما عالم الخبرات اليومية فليس هو بالعالم الحقيقى.

- الإنسان فى نظر المثالى كائن روحى يمارس حرية الإرادة ومسئول عن تصرفاته. وبما أن الانسان حر روحانى فان جوهره يمتنع على التعريف إذا قمنا بدراسته ببساطة كموضوع.
- المعرفة الحقيقية هى نتاج العقل وحده والحقيقة تكمن فى أفكار العقل وغالبا ما تكون أفكار العقل مترابطة ومتسقة.
- أن التفكير الحدسى يفضى إلى الحقيقة وليست الطرائق العملية وحدها هى الطريق المفضى إلى الحقيقة.
- أن القيم مطلقة وغير متغيرة. فالخير والجمال ليسا من صنع الإنسان بل هما جزء من لحمة تركيب الكون.

ثانياً: المثالية كفلسفة تربوية

بعد أن عرضنا إلى الفلسفة المثالية كفلسفة وبعض مفاهيمهما الأساسية نتناول بالعرض وجهة نظر المثاليين فى التربية وأهدافها ومناهج وطرق التدريس والمعلم. لقد أوضح المثاليون عموما إهتماما بالغا بالتربية وكتب العديد منهم عن التربية. فأفلاطون قد جعل التربية محورا أساسيا فى اقامة مدينته الفاضلة وأوضح أوغسطين أهمية التربية بالنسبة للمسيحية كما أن كانط وهيجل قد كتبا عن التربية فى العديد من مؤلفاتهما إلى جانب أنهما عملا كمعلمين .. وفى العصر الحديث فإن هناك من الفلاسفة أمثال W.T. Harries ، وهورن H. Horne وهوكنج Hocking وبتلر D. Butler قد حاولوا بطريقة منظمة ان يطبقوا المبادئ المثالية على النظرية والتطبيق التربوى.

١- ماهية التربية وأهدافها :

يعرف هرمان هورن التربية بأنها العملية الخارجية للتوافق الممتاز مع الله من جانب الإنسان الحر الواعى الناضج جسميا وعقليا كما يعبر عن هذا التوافق فى بيئة الإنسان العقلية والإنفعالية والإرادية وعرفها البابا بولس الحادى عشر Pope Pauls XI أن التربية تتكون بصفة أساسية من إعداد الإنسان لما ينبغى أن يكون عليه ولما ينبغى أن يفعلة هنا على الأرض بقصد بلوغ الغاية العليا التى خلق من أجلها ..

فالتربية من وجهة نظر المثالية هى مساعدة المتعلم (الكائن الحى الروحى) فى الحياة للتعبير عن طبيعته الخاصة وبذا يؤكد المثاليون أهميته الشخصية الفردية وأهداف التربية من وجهة النظر المثالية هى إعداد الإنسان للحياة بتزويده، بالمعرفة كى يصبح إنسانا خيراً، والبحث عن الحقيقة هو إحدى الأهداف الرئيسية للتربية. فالمدرسة كمؤسسة إجتماعية يتعلم فيها الطلاب بهدف إكتشاف الحقيقة والحصول على المعرفه التى تيسر له

إكتشاف الحقيقة والوصول اليها. ويؤكد المثاليون أهمية تنمية الجانب العقلى والروحى فى الإنسان ولقد عبر عن ذلك Bulter فى مؤلفه Idealism in Education حيث رأى أن النفس أو الروح هى الحقيقة الأولى للخبرة الفردية لذا ينبغى أن يكون هدف التربية تنمية الوعى بإدراك الذات العاقلة. لذا ينبغى على المدرسة ومعظم المؤسسات التربوية أن تركز على العقل من حيث هو عنصر أساسى وهام. كما أن أى نوع من التربية لايكون واقعيا إلا إذا اهتم بالعقل (أو الروح).

فالتربية ينبغى أن تصقل الروح باعتبارها الجزء الأهم من كيان الإنسان وأن تساعد الإنسان ككائن روحى فى بلوغ غايته الرئيسية لمعرفة ذاته أولا والوصول إلى الحقيقة. ولما كان الإنسان له غاية روحية يسعى إلى تحقيقها لذا ينبغى أن يتعلم إحترام القيم الروحية أو إحترام الغير. وبما أن الدولة على المدى البعيد هى شخصية أضخم من أى فرد فيها فذاتها فى الواقع كيان كلى أكثر أهمية من اجزائها فعلى الطالب ان يتعلم إحترام وطنه والمجتمع الذى ولد فى نطاقه ويجب عليه أن يدرك المقومات الثقافيه للأمة كما يدرس بيئته حتى يتسنى له ان ينمى فى نفسه إحساسا قويا بالولاء للمثل العليا السياسية لأمته ومجتمعه.

وتؤكد التربية المثالية أهمية تنمية الجانب الأخلاقى فى المتعلم حتى تسمو نفسه فالطفل يجب أن يتعلم أن يعيش بقيم ومثل دائمة تجعلة فى إنسجام مع الكل الروحى الذى ينتمى إليه. ويجب عليه أن يفهم أن هناك أفعالا معينه به كعضو فى نظام روحى، بينما توجد تصرفات اخرى تلوث هذه العلاقة وعليه أن يدرك ان الشر لايؤذى شخصية أو المجتمع فقط أو حتى الإنسانية ككل، بل يؤذى أيضا روح الكون.

وأكدت المثالية أن الحياة الصالحة لاتتأتى إلا فى ظل مجتمع منظم

تنظيما عاليا كما ذهب إلى ذلك أفلاطون وهيجل. فالفرد لايحقق ذاته إلا بقدر كونه عضوا فعالا فى المجتمع. والإنسان مدين للمجتمع بكامل ولائه لأنه يستمد منه طبيعته الخلقيه وحريته. لذا ينبغى على المدرسة أن تلتزم بنظام دقيق كى تنشئ تلاميذها على النظام والطاعة ...

وقد يسلم المثاليون بأنه هناك حاجة لتدريب الإنسان على القيام بمسئولياته الاجتماعية أى تدريبه على بعض المهن ولكن مثل هذا التدريب يجب أن ينظر إليه نظرة إحترام أو يعتبر من مهام التربية.

والمدرسة من وجهة نظر المثالية ينبغى أن تعمل على مساعدة الأفراد للوصول إلى الحقيقة ولن يصل الإنسان إلى الحقيقة إلا بفعله، لذا يجب أن يزود الأفراد بالمعرفة وأن أهم مافى الإنسان هو فكره وأن أهم مافى هذا الفكر هو ما توصل إليه السلف والإنسان لايستحق اسمه الا إذا حصل على هذا الفكر ومن أجل هذا كان لابد من فرضه وإملائه على التلميذ ليكون إنسان وفقا لوجهة نظر المثاليين.

فالمثالية تكاد تحصر هدفها فى التربية فى تزويد المتعلم بالمعارف. فاهتمت بالمعرفة العقلية أو الروحية لأنها هى التى تسمو بالجانب العقلى أو الروحى فى الإنسان. لذا فقد إنعكست هذه الأهداف على ماينبغى أن تقدمه المدرسة للتلميذ وكذا على طريقة التدريس والدور الذى ينبغى أن يقوم به المعلم.

وارتبطت وظيفة المدرسة من وجهة النظر المثالية بالمحافظة على التراث ونقلة من السلف الى الخلف إيمانا منهم بأن البشر فى كل مكان متشابهون تماما وأن وظيفة الفرد قد تختلف من مجتمع لآخر. ولكن وظيفة الفرد كإنسان هى نفسها لاتتغير على مر العصور وفى جميع المجتمعات ذلك لأنها وظيفة الفرد كإنسان هى نفسها لاتتغير على مر العصور وفى جميع

المجتمعات ذلك لأنها تنبع من طبيعته الخاصة كإنسان والهدف من أى نظام تربوى حيثما أمكن وجوده، لايتغير من عصر لعصر ولا من مجتمع لمجتمع آخر، وذلك لأن المقصود من هذا الهدف هو تحسين الإنسان كإنسان، ويؤكد آدلر ذلك بأن «اذا كان الانسان حيوانا عاقلا ذا طبيعة ثابته على مر التاريخ فلابد والحالة هذه من وجود بعض الملامح الثابته فى كل منهج تربوى سليم بصرف النظر عن الثقافة والعصر».

فأهداف التربية من وجهة نظر المثالية يمكن القول أنها تحددت فى البحث عن الحقيقة المطلقة اللامادية والإهتمام بتحقيق الذات بأن يجد الإنسان نفسه كجزء من العقل الكلى أو المطلق.

٢- المنهج وطريقة التدريس من وجهة نظر المثالية:

يرى المثاليون أن المنهج الذى يدرس للتلاميذ ينبغى أن يكون موضوعات ثابته غير قابله للتطور وتنقل من جيل إلى جيل ويجب أن يعكس المنهج المدرسى جماع المعرفة والحقيقة وأن يعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه. فتربية الإنسان من خلال تنظيم قدراته وتنمية ذكائة يمكن أن تتحقق من دراسة الفنون الحرة والقراءة لذا فالتأكيد على التربية الحرة أو العقلية من خلال دراسة الكتب العظيمة التى أنتجتها عقول الحكماء والمفكرين يمكنها أن تخلق الإنسان وتوسع فهمه للكون لذاته. ومن ثم فيجب أن يوجه اهتمام أكبر إلى دراسة الكلاسيكيات والإهتمام بمواد معينه كالتاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين.. فالمؤلفات العظيمة فى الأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل الدائمة للإنسان وتعبر على المستوى العالمى عن إعتقادات الإنسان وأفكاره على مر العصور التاريخية وهى تعتبر كنزا للمعرفة والحكمة وتراثا ثقافيا يجب أن يحافظ عليه لذا يجب دراستها والإهتمام بها حتى يمكن ان تخلق بدورها عقول مفكرة وعلى الرغم من أن الكثير من المثاليين الذين

قد بالغوا فى أهمية دراسة الدراسات الكلاسيكية إلا أن البعض من المحدثين منهم قد أضاف الى ذلك دراسة بعض المواد الأخرى. فعلى سبيل المثال هارس Harris أقترح خطة تتركز حول خمسة مجالات للدراسة وهى:

(١) الرياضيات والعلوم

(٢) البيولوجى

(٣) الآداب والفنون.

(٤) القواعد والنحو

(٥) التاريخ.

وكذا فقد اقترح هورن Horne سبعة مجالات للدراسة من بينها العلوم الطبيعية. فالمثالية الحديثة – والمعاصرة لاتقف عند حد الكلاسيكيات بل تعطيها الأولية وتضيف إلى جانبها العلوم الطبيعية وذلك لأجل معرفة وفهم كلى متكامل للعالم.

ولقد إهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم فهى لاتقيم وزنا إلا للمعرفه والحقيقة. أما التلميذ فقد لايكون له وزن على الإطلاق. فالمعلم إذا علم التلاميذ قواعد النحو والحساب مثلا فهو أهم مايعنيه بل كل مايعنيه هو المادة الدراسية. أما التلميذ فليس شيئا أو كيانا يستحق منه معرفة او عمل حساب. وعلى المعلم ان يلقن التلميذ المعرفة وعلى التلميذ أن يحفظ هذه المعرفه ويختزنها فى عقله وتقاس درجة معرفته لها بقدرته على الحفظ وإسترجاع المادة الدراسية.

فمنهج المدرسة المثالية هو منهج مقفل يعتمد على المعرفة والكتاب ويقيد بحدود لايمكن تعديلها حيث يبقى القديم على قدمه للحفاظ على المعرفة والترات ونقله إلى عقول المتعلمين. ولاتؤمن المثالية بأهمية النشاطات

الخارجة عن الكتاب فى منهجها الدراسى لأن مثل هذه النشاطات لاتساهم في تدريب عقول التلاميذ وملئها بالحقائق بل تهتم بجوانب اخرى ليست موضع إهتمام هذه الفلسفة .

ويؤكد المثاليون أهمية العرض المنطقى للمادة الدراسية وكذا أهمية المادة الدراسية بغض النظر عن خبرات المتعلم لذا فطريقة التدريس المثلى من وجهة نظرهم هى المحاضرة وإلقاء المعارف أوصبها فى أذهان المتعلمين، وأصبح النظام المدرسى مشكلة تواجه المدرسين فحيث أن الجسم والعقل نوعان مختلفان فإنهما قد يسلكا مسالك متعارضة تعوق بعضها الأخرى. وبحيث أن الطفل لايستطيع أن يذهب إلى المدرسة بعقله فقط فلابد أن يحمل معه جسمه، وحيث أن هذا الجسم له مناشط مختلفه يقوم بها فمن الطبيعى أن يكون لهذه المناشط الجسمية أثر على المناشط العقلية فى الوقت الذى يجب أن يكون فيه الطفل منتبها بكل عقله، مستغرقا بكل إمكانياته الفكرية فى العملية التعليمية وينتج عن ذلك أن يشغل المدرس فى كثير من الوقت بقمع هذه المناشط الجسمية أو تحديدها حتى يصل الى سكون هذا الجسم والى إخضاعه خضوعا تاما للعقل حتى يستطيع الأخير أن يقوم بوظيفته خير قيام. لذا أخذت العقوبات البدنية تحتل مكانها فى الميدان التعليمى. إذا أصبح ينظر إلى التلميذ على أنه شئ يتلقى المعارف التى يلقيها المدرس بالطريقة الإلقائية فى سكون وهدوء.. فإذا ماحاول ان يحرك جمسه قسا عليه المدرسون وبالعقوبات البدنية المختلفة. وأصبح التلميذ المثالى هو الذى يجلس صامتا ساكنا حتى يستطيع العقل أن يستوعب المعلومات التى تلقى عليه.

ولقد اتجه بعض المحدثين من مفكرى هذه الفلسفة إلى القول بأن المعرفة فى افضل صورها تنتزع من الطالب ولاتلقن اليه ورأوا أن الجدل السقراطى

Socratic Dialogue. يعتبر الطريقة المثلى للتدريس والتعليم ولكن هذه الطريقة تتطلب مهارة فائقة من المعلم تتمثل فى قدرته على صياغه الأسئلة. وذهبوا إلى أن هدف التدريس ليس هو حمل الطالب على أن يكون على ألفه ومعرفه بمجموعة من المعلومات بقدر ما هو حفز الطالب على أكتشاف معنى هذه المعلومات لنفسه وبما أن ما يعرف يعتمد جزئيا على المعارف فإن الطالب ينبغى أن يربط معلوماته بخبراته الشخصية السابقه بحيث يصبح لما يتعلمه معنى ومغزى له شخصياً.

٣- المعلـم:

والمدرس المثالى ينبغى أن يكون قدوه أو مثالا يحتذى به طلابه والمدرس من وجهة نظر المثالية ينبغى أن يكون فيلسوفا مفكرا مثل سقراط وغيره من الفلاسفة وعليه أن يعمل على توطيد الأفكار فى عقول تلاميذه ولقد أهتمت الفلسفة المثالية عن أية فلسفة أخرى بالتأكيد على الدور الذى يقوم به المعلم. واحتل المركز الرئيسى فى العملية التربوية ،وبالغت هذه الفلسفة فى الإهتمام بالمعلم أكثر من الإهتمام بالمتعلم إيمانا منها بأن المعلم قدوة يقلده تلاميذه لذا ينبغى أن يكون المعلم على قدر كبير من المعرفه حتى يقلده طلابه وينهلون منهله، والمعلم يقع فى المركز الآساسى فى العمليه التربوية وعليه يقع العبء الأكبر فى التربية. واعتبر المعلم إيجابياً بينما نظر الى الطالب على أنه عنصر سلبى ويجب أن يكون المعلم حاصلا على درجة عالية من المعرفة والإلمام بالحقائق حتى يقوم بتوصيلها إلى تلاميذه وأن يكون مخلصا جادا فى عمله. وهو المسئول مسئولية مباشرة عن مراقبه نمو تلاميذه، وهو القائد الفعلى فى أى موقف من المواقف الدراسية.

وعلى المدرس أن يكون رأيا تجاه الحاجات والقدرات المختلفة لتلاميذه،

ولما كان التلاميذ جميعاً ليسوا على درجة واحدة من الإستعدادات العقلية ولكنهم فى حاجة لتنمية عقولهم ولتزويدهم بالمعارف وفقا لقدرتهم فالمدرس بما لديه من فطنه وبصيرة يستطيع أن يستكشف إستعدادات طلابه وأن يعطيهم القدر المناسب من المعارف.

ولما كانت عملية التعليم هى عملية تذكر وإسترجاع كما رأى أفلاطون لذا ينبغى على المعلم أن يحرص على ذلك ويهتم بتنمية قدرة طلابه على الحفظ والإسترجاع.

تعقيب:

إذا كانت المثالية كفلسفة تربوية قد أعتبرت من وجهة نظر العديد من المفكرين والتربويين من الفلسفات التقليدية المحافظة وذلك لتشدقهم بالحفاظ على التراث المعرفى ونقله واعتبرت التربيه هى عملية إعداد لحياة مستقبلية فإن هناك بعض نواحى قد أكدتها تلك الفلسفة التربوية مثل :

- التأكيد على الجانب المعرفى وأهمية المعرفه بالنسبه للمتعلم.
- الإهتمام بالثقافة والحفاظ عليها.
- وضع المعلم فى منزلة سامية وإعتباره أهم عنصر فى العملية التربوية.
- التأكيد على أهمية الجوانب الخلقية والدينية فى تنمية شخصية المتعلم.

إلا أن هناك بعض نقاط ضعف وأوجه نقد وجهت إلى تلك الفلسفة التربوية من اهمها:

الإخفاق فى فهم طبيعة المتعلم والنظر إليه على أنه عقل أو روح خالصة والإهتمام بالمعرفه أو تنمية العقل فقط. فالنظرة إلى طبيعة الإنسان نظرة ثنائية تفصل بين الجسم والعقل وتجعل العقل فى منزله أسمى من

الجسم تنتج عنها ثنائية أيضا بين العلوم النظرية والعلوم التى تتصل بالجسم من المهن والحرف وما إلى ذلك. ولقد كنا حتى عهد قريب ننظر إلى مايتصل بالناحية النظريه نظرة إعجاب وتقدير وإلى من يستعمل يديه وأعضاء جسمه فى مهن وحرف مختلفة نظرة احتقار وتحقير. وهكذا ظلت تلك الثنائية إلى يومنا هذا بين الجانب النظرى والعملى، بين العلوم النظرية والعملية. ولقد كان التعليم عن طريق العمل والتكرار والتدريب ينظر إليه نظرة إحتقار. أما الفنون الحرة فكانت مرتبطة بطائفة يتولون مناصب السلطات ويتقلدون مراكز النفوذ وهكذا إزدادت هذه الشقة إتساعا واستقرت على وضع بعينه لازلنا نعانى منه حتى اليوم فى نظامنا التعليمى على سبيل المثال.

قصر الاهداف التربوية على تدريب العقل الانسانى دون النظر إلى المناشط التى تتصل بالناحية الجسمية وكذا إهمال كل مايمت إلى النواحى الجسمية من مناشط خارج البرامج الدراسية لايتناسب مع طبيعة المتعلم ككل متكامل.

النظر إلى التلميذ على أنه سلبى يتلقى المعلومات التى يلقيها عليه المدرس وكذا إستخدام العقوبات البدنية المختلفة لايتفق مع ماتذهب إليه الفلسفات الأخرى، فالموقف التعليمى هو موقف تفاعل وليس موقف جامد ثابت فيه طرف إيجابى هو المعلم وآخر سلبى هو التلميذ كما تصورت ذلك المثالية.

قصور فى فهم وظيفه المدرسة على أنها المحافظة على التراث ونقله إلى الأجيال التالية. فالمدرسة لها وظائف أخرى بجانب الحفاظ على التراث ونقله كالعمل على تنقية وتعديل وتطوير هذا التراث.

إن الأهداف التربوية لايجب أن تكون ثابته مستقره وغير متغيره كما

تصورت المثالية بأن الخبرة التربوية واحدة ولاتختلف فى نوعها بين مجتمع ومجتمع لأن الإنسان هو الإنسان فى جميع الآزمان والأمكنه على السواء. لذا فما دامت الخبرة ثابته ينبغى أن نتجه الى تحقيق اهداف ثابته.. بينما الأهداف التربوية تخضع لتعديل وتبديل وإعادة البناء، مرنه مرونة التطوير، سائره مع الركب هادفه الى المساعدة الفعالة البناءة.

إن المثالية فرضت على التلاميذ مستويات ومعلومات خارجة عنهم وأهداف لم يضعوها لأنفسهم بل وضعها الكبار وحاولوا فرضها على الصغار الذين لم يصلوا إلى مرحلة النضج بعد، وبذلك تركت التلميذ بخبراته واستعداداته وجاءت إليه بخبرة الكبار وطرق الكبار التى لاتتناسب ولاتتلاءم مع طبيعته.

مراجع الفصل السادس

١- أحمد فؤاد الاهواني : **أفلاطون** (القاهرة : دار المعارف، ١٩٦٥).

٢- برتراند داسل : **تاريخ الفلسفة الغربية**، ترجمة د. زكي نجيب محمود (القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر جزءان ١٩٥٤-١٩٥٧)

٣- زكي نحيب محمود : **من زاوية فلسفية** (بيروت : دار الشروق ١٩٧٩).

٤- عبد الرحمن بدوي : **فلسفة العصور الوسطى** (القاهرة : النهضة المصرية، ١٩٦٩).

٥- صالح عبد العزيز : **فلسفة العصور الوسطى** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٤).

٦- سعد مرسي أحمد : **تطور الفكر التربوى** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٠).

٧- يوسف كرم : **الفلسفة اليونانية** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٣).

٨- .... :**تاريخ الفلسفة فى العصر الوسيط** (لقاهرة:دار المعارف، ١٩٦٥).

٩- .... : **تاريخ الفلسفة الحديثة** (القاهرة:دار المعارف، ١٩٥٩).

١٠- يحي هويدي : **مقدمة فى الفلسفة العامة** (القاهرة : دار الثقافة، الطبعة التاسعة، ١٩٧٩).

١١- هاني عبد الرحمن صالح : **فلسفة التربية** (عمان : مطبعة الجيش ١٩٦٧).

١٢- محمد الهادي عفيفى : **فى الاصول الفلسفية للتربية** (القاهرة:الانجلو المصرية، ١٩٧٧).

١٣- ج. ف. نيللر : **فى فلسفة التربية**، ترجمة د. محمد الهادى عفيفى وآخرون (القاهرة - عالم الكتب، ١٩٧٢).

١٤- عثمان أمين : **رواد المثالية فى الفلسفة الغربية**. (القاهره: دار المعارف، ١٩٦٧).

15- Brubacher, J. S. ***Modern Philosophies of Education*** (New York: McGraw Hill, 1962).

16- Butler, J. Donald. ***Idealism in Education*** (New York: Harper and Row, 1966).

17- Horne, Herman Harrel . ***The philosophy of Education*** (New York : The Macmillan com., 1927).

الفصل السابع

الفلسفة الواقعية REALISM

الفصل السابع
الفلسفة الواقعية
REALISM

أولاً: الواقعية كفلسفة:

تعتبر الفلسفة الواقعية حركة رد فعل للفلسفات المثالية ويرى نيللر George F. Kneller. أنها واحدة من تلك الفلسفات المنافسة للمثالية لأنها فلسفة تقوم على نظرية للحقيقة تختلف تماما عن النظرية الخاصة بالفلسفة المثالية. والواقع أن التعارض بين المثالية والواقعية يكمن فى فكرة أساسية وهى أن المذهب المثالى يشطر العالم شطرين ظاهر وباطن، أو مظهر وحقيقة ويجعل عالم الحقيقة الكامن خلف هذا العالم وهو عالم الفكر على حين أن الواقعية تقبل العالم كما هو.

فالفلسفة الواقعية تميل إلى الإعتراف بوجود مستقل للطبيعة والأشياء وتنكر على الذات قدرتها على خلق الأشياء او إيجادها، الأمر الذى ادعته المثالية وبالغت فيه ولعل مبالغة المثالية فى إدعائها هذا القول وإصرارها عليه هو الذى أدى الى قيام الواقعية كرد فعل ضد هذا الإدعاء.

والأصل فى تسمية تلك الفلسفة بالواقعية Realism راجع للأساس الذى تقوم عليه وهو الإعتقاد فى حقيقة المادة. فالحقيقة موجودة فى عالم الاشياء الفيزيقية ووجودها حقيقى واقعى Real. فكل ما هو موجود فى العالم الخارجى (هواء)، (إنسان)، (حيوان)، ليس مجرد أفكار فى العقول لدى الأفراد الذين يلاحظونها أو حتى فى عقل ملاحظ أزلى ، بل موجودة وجود حقيقى فى حد ذاتها مستقلة عن العقل.

فالفلسفة الواقعية بوجه عام هى الفلسفة التى لاتريد أن تضحى بوجود

الطبيعية والاشياء فى سبيل الذات، أو هى التى تريد أن تحد من تأثير الذات وإتجاهاتها الشخصية فى الحكم على الأشياء، فالواقعية تقوم على ثلاث إعتقادات رئيسية هى:

١- أن هناك عالم له وجود حقيقى لم يصنعه أو يخلقة الإنسان.

٢- أن هذا العالم الحقيقى يمكن معرفته بالعقل الإنسانى.

٣- أن هذه المعرفة يمكن أن ترشد وتوجه السلوك الفردى والاجتماعى.

وبالرغم من الإتفاق الواقعى على هذه الإعتقادات إلا أن هناك اتجاهات مختلفة مما أدى الى وجود فلسفات واقعية، وذلك الإختلاف بين أصحاب وجهة النظر الواقعية حول كيفية معرفة حقيقة المادة أو الواقع الخارجى وتمثلت هذه الاتجاهات فى مدارس يمكن أن نصنفها الى ثلاث مدارس واقعية هى:

(أ) الواقعية الكلاسكية Classical Realism **وتعرف أحيانا بإسم الإنسانية الواقعية.**

(ب) الواقعية الدينية Religions Realism **وتعرف أيضاً بإسم** Scholastic Realism.

(جـ) الواقعية العلمية Scientific Realism **وتعرف أيضاً باسم الواقعية الطبيعية** Natural Realsim.

ولنعرض بإيجاز لتطور الفلسفة الواقعية ومدارسها الفلسفية:

الواقعية الكلاسيكية Classical Realism

تعتبر الواقعية الكلاسيكية هى أصل الفلسفات الواقعية الأخرى وترجع إلى

الفليسوف الأثينى أرسطو Aristotle (٣٨٣-٣٢٢ ق.م) الذى أنشأ مدرسته الفلسفية كبديل للأفلاطونية. ولقد خالف أرسطو رأى أستاذه أفلاطون فى أن عالم الفكر يسبق عالم الواقع ورأى أرسطو ان العالم الواقعى هو عالم حقيقى Real بما فيه من أشياء ولاتسبقه أفكار وذهب الى أن كل ما هو موجود فى العالم الفيزيقى (هواء)، (رجال)، (حيوانات)، (ماء)، (نبات) مكون من مادة (Matter) وأن هذه المادة تأخذ أشكالا (Form) مختلفة. فالمادة هى أساس كل شئ ويمكن مشاهدتها بإتخاذها لشكل معين. والمادة تزداد فى التعقيد كلما ازداد تعقد الشكل الذى تتخذه الى أن تصل إلى اكثرها تعقداً وهو الشكل الخالص (Pure Form) وهو أول مسبب بل هو المحرك الاول (Prime Mover).

واعتقد أرسطو أن الإنسان مكون من عنصرين: الجسم والنفس، وفى الجسم قابلية للحياة ولكنه لايحيا فعلا إلا إذا حلت فيه النفس فحركته ورفعته الى قضاء مآربها. وكان يعتقد أن النفس ثلاث مراتب أولها النفس النامية، ثم النفس الحاسة، ثم النفس العاقلة التى لاتكون إلا للإنسان ومن الواضح أن الإنسان يجمع بين هذه المراتب الثلاث عند أرسطو.

وكان أرسطو يرى أن الغاية من الحياة هو السعادة التى تتكون من عنصرين، علم الخير وعمل الخير الفضيلة علم والرذيلة جهل. ولقد رأى أرسطو أن التربية هى إعداد المواطن لحياة طيبة وهذه الحياة الطيبة يعتقد أرسطو أنه لايمكن الحصول عليها إلا بخدمة الدولة التى تنمى القدرة على التمتع بملاذ الحياة. وخالف أرسطو أستاذه أفلاطون فى طريقة البحث فأكد الطريقة العلمية أو الموضوعية بخلاف أفلاطون الذى رأى أن التأمل العقلى أو الحوار هو طريقة البحث وأرسطو قد أولى تربية الجسم إهتماما، فقد رأى ضرورة العناية بالجسم من قبل الولادة وذلك بأن ينظر فيمن يجب أن يسمح

له بالزواج ومن لايسمح له من الوجهة الصحية. ونادى أرسطو بالعناية بأخلاق الأطفال وقد أسهب فى توضيح فوائد الموسيقى لما لها من شأن فى تهذيب النفس.

وآمن أرسطو بأهمية تدريب المتعلم بأن نربط التربية النظرية بتربية عملية وذلك بتمرين المتعلمين على نوعين من الأعمال هما: الإدارة التنفيذية والقضائية. والذى يتقن النوع الأول يتدرج إلى الثانى. أما الذى يظهر نبوغاً فى الإلهيات يدخل فى زمرة رجال الدين .. ولقد كان لكتب أرسطو أكبر الأثر فى من خلفه من المفكرين، وبوجه خاص كتابه Organon وكذا لما خلفه من قوانين يسير العقل بمقتضاها «المنطق الصورى» حيث الاستدلال أو الاستنباط.

الواقعية الدينية : Religions Realism

وقد حملت هذه المدرسة طابع أرسطو ومبادئ فلسفته وكان من أشهر أعلامها القديس توماس الأكوينى Thomas Aquinas (١٢٢٥-١٢٧٤) عالم اللاهوت الفليسوف العظيم فى العصور الوسطى. ولقد أبدع الأكوينى فى تطويع تعاليم أرسطو للاهوت الكنيسة وخرج بفلسفة مسيحية سميت فيما بعد بالفلسفة التومية Thomism وكان من الفلاسفة المسلمين حجة الإسلام الإمام الغزالى وابن سينا وغيرهم ممن طوعوا تعاليم أرسطو وكانت فلسفتهم تدعونا الى تأمل الواقع الكونى بالعقل ومصاحبة هذه الواقع للوقوف على أبعاده الحقيقية التى تهدينا إلى سر الكون وروحه.

ويؤكد أصحاب الواقعية الدينية أن العالم المادى حقيقى ويقوم خارج عقول أولئك الذين يلاحظونه ولكنهم يؤكدون أن كلا من المادة أو الروح قد خلقها الخالق. فهو الذى أنشأ كونا منظما ومعقولا صادرا عن حكمته وخبرته تعالت قدرته. وعلى الرغم من أن الروح أو النفس Spirit ليست أكثر واقعية

من الجسم أو البدن إلا أنها أكثر أهمية فالروح هى نوع أعلى من الوجود وذلك لأن الله نفسه روح وكامل من جميع النواحى ..

والإنسان كجسم وروح (مادة وعقل) لايمكن تصور وجوده بدون الروح أو النفس فهى سر الحياة وكذا لايمكن تصور مجرد جسم بدون روح. فمعنى ذلك الوفاة أو العدم.

ومعرفة الخالق الكاملة الله تتم بالحدس أو الإلهام فجميع الأديان السماوية تشير إلى وجود الله. والأديان هى كلمة الله إلى جميع البشرية عن طريق رُسله وأنبيائه ولكن المعرفة يمكن أن يحصل عليها الإنسان أيضا بوسائل أخرى غير الإيمان أى بالعقل والخبرة. ومن بين المتحدثين باسم الواقعية الدينيه فى العصر الحديث ولهم صيت عالمى أتين جلسون Etienne Gilson وجاك ماريتان Jacquse Maritan ومحمد عبده والعقاد وغيرهم من مفكرى المسلمين.

فالإنسان من وجهة نظر الواقعية الدينية مزيج من المادة والروح وأن الجسد والروح يشكلان طبيعة واحدة. والإنسان حر ومسئول عن تصرفاته ولقد وضع الإنسان على الارض ليعبد خالقة وكما خلق الإنسان بقدرة الخالق فانه بعد الموت تصعد روحه لكى تعيش مع الخالق وكان اثر أرسطو عظيما فى الفلسفة الواقعية الدينية ولكنهم رأوا أن العلم والتعليم وسائل لنشر الدين، ووسائل للآخرة وللفضيلة والأخلاق. فالغزالى مثلا كان يرى أن الفضيلة والتقرب إلى الله أهم أغراض التربية كما يدل على ذلك قوله ومهما كان الأب يصون ولده عن نار الدنيا فان صونه عن نار الاخرة أولى – وصيانته بأن يؤدبة ويهذبه ويعلمه محاسن الأخلاق. ويقول أيضا على المعلم أن ينبه المتعلم بأن الغرض من طلب العلوم التقرب إلى الله دون الرياسة والمباهاة. وذهب أخوان الصفا الى القول واعلم يأخى أن كل علم وأدب

لايحمل صاحبة على طلب الآخرة ولايعينه على الوصول إليها فهو وبال على صاحبه وحجة عليه يوم القيامة.

أما عن طريق المعرفة أو وسيلتها عند الواقعية الدينية فهم يزيدون الى العقل ماسمى بالحدس أو الإلهام وأكد الكثير من الفلاسفة الدينيون القيم الدينية والروحية كقيم ثابته كما وردت فى الكتب السماوية المقدسة.

والعالم أو الطبيعة محكومة بقوانين ربانية تسير الكون توجهه وما على الإنسان الا أن يحاول أن يتكشف ذلك من خلال دراسته للعالم، فمن خلال دراسة الكون وسر إبداعه وتناسقة يصل الإنسان الى معرفه المبدع أو الخالق.

لذا فالفلسفة الواقعية الدينية تحمل أفكار الكلاسيكية إلا أنها تصبغها بصبغة دينية محاولة التوفيق بين العقل والدين ومستخدمة العقل فى الدفاع عن الدين بوجه عام.

الواقعية العلمية او الطبيعية: SCIENTIFIC REALISM

جاءت الواقعية الطبيعية بعد قيام العلم الطبيعى بأوروبا خلال القرن الخامس عشر والسادس عشر، ولقد كان المتحدثون المتزعمون لها هم الفلاسفة البريطانين أمثال فرانسيس بيكون Francis Bacon وجون لوك John Locke وغيرهم وفى مجال التربية كان أهم الدعاة لها جان جاك روسو مؤسس الفلسفة الطبيعية (على الرغم من أن البعض يفضلون وضعه مع المثاليين).

ويمكن أن ترجع جذور هذه المدرسة إلى Roger Bacon روجر بيكون فى القرن الثالث عشر حيث تحول من المدرسة اللاهوتية التى طبعت جامعات العصور الوسطى إلى البحث فى الظواهر الطبيعية وإلى التجريب.

كما أن العلوم الحديثة نشأت حوالى منتصف القرن السادس عشر بأعمال العظماء من العلماء امثال كوبرنيكس وجاليليو ونيوتن. ويعتبر فرنسيس بيكون (١٥٦١-١٦٢٦) من أشهر من نادوا بالواقعية العلمية وذلك لأنه جعل هدف البحث أو الإستقصاء العلمى عمليا اكثر منه ميتافيزيقيا. وفى كتابه الشهير الأورجانون الجديد Novum Organun (١٦٢٠) حدد بيكون الاستقصاء العلمى بمراحل ثلاث هى:- الملاحظة الدقيقة للطبيعة وجمع المعلومات والحقائق ثم الوصول إلى تعميمات بناء على العلاقات المشاهدة بين الحقائق الجزئية - وكان بيكون مقتنعا بأن معرفة الطبيعة هى المعرفة الوحيدة الحقيقية والمثمرة وأنها النوع الوحيد الذى يستحق أن يقدم للدارس. أما المعرفة الدينية فهى ليست على مستوى المعرفة العملية.

جون لوك John Locke

يعتبر لوك من الفلاسفة الذين أسهموا فى إثراء الواقعية العملية وهو كمفكر سياسى ومن كبار ممثلى النزعة التجريبية فى الفلسفة الحديثة وقد كتب فى مجال التربية[١]. وذهب بعض المفكرين إلى أن كتاباته هى التى مهدت لما يسمى بالحركة التقدمية فى التربية الحديثة.

ويستبعد لوك وجود أفكار مسبقة فى الذهن كما تصور أفلاطون ويفترض أن العقل صفحة بيضاء لم يطبع عليها حرف أو فكره وأن مصدر المعرفة الأساسى هو التجربة الحسية وأدواتها الحواس المختلفة. ولكى تحصل على معرفه صادقة يجب أن نسوق الفكر إلى الطبيعة الثابته للأشياء.

إن ملاحظتنا للأشياء الخارجية المحسوسة، والعمليات العقلية الباطنية الأولى بالإدراك الحسى والثانية بالتأمل الباطنى هى التى تمد عقولنا بجميع أفكارها.

الواقعية العلمية المعاصرة:

وفى القرن العشرين إتجهت الواقعية العلمية عدة إتجاهات متأثره بتقدم العلوم ومشكلات العلم ذات الطبيعة الفلسفية وظهرت عدة إتجاهات او مدارس سوف نتناولها بعد عرض بعض الأسس العامة.

ففلاسفة الواقعية الطبيعية أو العلمية أدركوا أهمية العلم والطريقة العلمية والتجريب لمعرفة الأشياء أو العالم الخارجى بل ذهبوا الى أن الفلسفة ينبغى أن تنشد تقليد الدقة البالغة الموضوعية اللتين يتسم بهما العلم الطبيعى. وحيث أن العالم المحيط بنا حقيقى واقعى، فإن مهمه العلم وليست الفلسفة القيام بدراسته. ووظيفة الفلسفة هى أن تقوم بالتنسيق بين المفاهيم وبين مكتشفات العلوم المختلفة. وأهم ملامح الكون الهامة على الإطلاق هو أنه دائم ومستمر، نعم إن التغيير حقيقى بالتأكيد ولكن يحدث وفقا لقوانين الطبيعة التى تجعل الكون بنيانا مستمرا. لذا يدعوا الواقعيون إلى تطبيق المناهج العلمية على دراسة جميع جوانب الحياة البشرية.

والإنسان حسب الواقعية الطبيعية، كائن بيولوجى له جهاز عصبى متطور جداً واستعداد إجتماعى طبيعى. فمناشطة العقلية أو الروحية هما فى الواقع عمليات جسمية معقدة إلى حد بعيد، لم يستطع العلم الطبيعى حتى الآن شرحها بدرجة مرضية. وينكر معظم الواقعيين الطبيعيين وجود حرية الإرادة وهم يؤيدون أن الفرد محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والإجتماعية على الأصلى الموروث ومانسمية بحرية الاختيار هى حرية ظاهرية فحسب فنحن ظاهرياً نختار ولكننا فى الواقع لانفعل ذلك.

ويؤكد الفلاسفة الواقعيون العلميون أن العالم مستقل عنا ومحكوم بقوانين ليس لنا عليها إلا سلطان قليل ومن الضرورى أن نعرف بعض الأشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى التكيف له والسبيل إلى معرفة العالم

الخارجي هو الحواس والتجربة. فالتجربة هى المصدر الذى نستقى منه كل معارفنا.

ولقد أنتهت الوضعية العملية الى مدرستين هما الواقعية الجديدة Neorealism والواقعية النقدية Critical Realism التى بدورها ظهر فيها عديد من الإتجاهات ومن قادة الواقعيين الجدد : مثل برتراند رسل Bertrand Raussel والفريد هوايتهد Afred North Whitehead ورالف بيرى Ralph Perry وجورج سانتايانا George Santayana . وعلى الرغم من اتفاق الواقعيين حول وجود الموجودات إلا أن خلافات بين وجهات نظرهم قد قامت حول إدارك هذه الموجودات فبينما يرى البعض أن العقل يدرك إدراكا مباشرا الموجودات المادية ذهب البعض الآخر إلى أن إدراك العقل للموجودات المادية إدراك بالواسطة عن طريق الماهيات وهذا الخلاف هو الذى جعل الواقعية النقدية نقدا للواقعية الجديدة باعتبارها تنظر للعقل على انه محايد.

واهتمت الفلسفة التحليلية الواقعية كإحدى مذاهب الواقعية النقدية بتصنيف صدق اللغة العلمية والعادية. وهذه المدرسة تجعل الحقيقية معتمدة على المعنى وتقرر إننا لن نتوصل إلى فهم المغزى الحقيقى لأى شئ مالم نخضعه للفحص العلمى والمنطقى. ويتفق ذلك مع الواقعية من حيث إعترافها بالموجودات إلا أنها تسعى إلى تطبيق طرق أكثر دقة من اللغة التحليلية على مشكلات الفلسفة.. لذا فالفلاسفة التحليليون يذهبون إلى تحليل الأحكام التى نصدرها على الواقع. واليوم هناك فرعان رئيسيان فى التحليل الواقعي: الأول يطلق عليه اليوم اسم التجريبية المنطقية أو الوضعية المنطقية Logical empiricism ومن روادها برتراند رسل Bertrand Russell ودكتور زكى نجيب محمود. وهى تهدف الى إرساء قواعد لغة منطقية رمزية أكثر

دقة من اللغات العادية فرسل Russell مثلا يقترح مجموعة من الرموز الشبيهة برموز الجبر تمثل الكلمات والمفاهيم والقضايا التى عندما تنتظم وتستخدم بطريقة رياضية فانها تقدم حلولا موضوعية (غير متأثرة بأهواء التفضيل الشخصى). فلقد تطلع مفكرى هذه المدرسة الى الوقت الذى يصبح فيه كل حديث على أساس لغة منطقية متطورة إلى حد بعيد. ويمكن أن نخلص الى أن فلسفة التجريبين المنطقيين تتلخص فى أربعة فروق اساسية هى:

(١) إن وظيفة الفلسفة هى التحليل المنطقى. فالفلسفة هى نقدية تحليلية تماما وليست تأملية.

(٢) معظم التأكيدات المعيارية سواء كانت خلقية أو دينية أو جمالية لايمكن البرهنه عليها تجريبيا ولذا فانها تخلو من المعنى.

(٣) كل حديث له معنى يتكون من فروض تحليلية أو تركيبية.

(٤) جميع القضايا التركيبية يمكن أن ترد إلى قضايا تتصل بخبرات اوليه يمكن أن يعبر عنها بلغة الرموز المنطقية Logicosymbolic Language.

والنوع الثانى من الواقعية النقدية المعاصرة ويطلق عليه إسم التحليل اللغوى أو التحليلية اللغوية Languistic Analysis وينشد أصحاب هذا الاتجاه تقديم طرائق الإيضاح لإيضاح الفاظ الحديث العادى. وهذه الطرائق أخذت تطبق بزيادة مطردة فى مجال التربية. إذ أن المربيين ينشدون فهم المعنى الحقيقى لمفاهيم معينه مثل الواقعية، التكيف، الحاجة، الإهتمام، الميل، .. الخ إذن ففى التحليلية اللغوية ليست اللغة والمنطق مجرد أدوات للتفلسف بل هى ايضا المادة الخام والمحصول الناتج منها وذهب بعض فلاسفتها الى أن المشكلات التصورية أو الذهنية إنما تنشأ فقط عندما تكون اللغة فى اجازة.

ومما يجدر الإشارة به ان الواقعية العلمية قد أثرت بدورها فى مجال علم النفس فقد ظهرت مدرسة السلوكيين Behaviorism وبالرغم من أنها غالبا لاتعد مدرسة فلسفية كما تعتبر المثالية أو البرجماتية وإنما غالبا ماتصنف هذه المدرسة كمدرسة سيكولوجية ولكننا فى الفترة الحالية نلاحظ أن كثير من مفكريها قد عبروا عن فكراً فلسفيا (ب. ف. سكنر B.F. Skinner على وجه الخصوص) - والواقع لأنه لاتوجد مدرسة سيكولوجية دون أن يكون لها فكر فلسفى وتطبيقات. لذا حاولنا أن نعرض هذه المدرسة السلوكية مع الفلسفات الواقعية لأن أساسها الفلسفى هو الواقعية العلمية. وعلى الرغم من أن السلوكية يمكن إرجاعها الى الواقعية الكلاسيكية أيضا لأن السلوكيين يرون أنه يمكن فهم السلوك الإنسانى من خلال دراسة أنواع معينه من السلوك، وأن الطبيعة الإنسانية يمكن فهمها على أنها وجهه من أوجه سلوك الإنسان الحقيقى. كما أنه ليس هناك حقيقة داخلية خفيه فى الإنسان بل إن ماهو حقيقى هو مايمكن ملاحظته ودراسته فى السلوك كما ان صفات الشخصية الإنسانية وخصائصها هى نتيجة سلوك الإنسان بطريقة معينه، وأنها ليست موروثة بل تتكون من خلال الظروف البيئية وتصبح أنماط سلوكية. ويتفق السلوكيين مع الواقعية العلمية فى أنه يجب أن ننظر الى الحقائق السلوكية ذاتها ودراستها دراسة علمية تجريبية لا أن نهتم بدراسة مايسمى بالنفس أو اللاشعور. فالبحث الموضوعى للسلوك الإنسانى من خلال العمليات والأنماط التى تشكل السلوك الإنسانى هو موضع إهتمام السلوكيين أى البحث عن الحقيقة فى الواقع السلوكى ويرجع تاريخ المدرسة السلوكية إلى أيفان بافلوف Ivan Pavlov (١٨٤٩-١٩٣٦) عالم النفس السوفيتى الذى يرجع إليه بداية الحركة التجريبية السلوكية. فلقد لاحظ بافلوف فى دراسته السلوكية أن السلوك هو إستجابة لمثير معين أو رد فعل شرطى لمثير معين. فاستجابة الكلب جسمياً بسيلان اللعاب ليست قائمة على شئ عقلى يحدثها

فى داخل الكلب وإنما هذه الاستجابة قائمة على أساس مثيرات خارجية أى مثير شرطى خارجى هو الذى يحدثها (S------R)

فالإنسان يمكن تشكيله وفقا للمثيرات والموثرات الخارجية، الأمر الذى دعى بافلوف للقول: "Give me the Specification and I'll give you the man"

فالسلوك الإنسانى يمكن تشكيله فالإنسان هو من صنع العادات والعادات يمكن صنعها وتشيكلها.

ولما كان بافلوف هو نقطة البداية للمدرسة السلوكية إلا أن هذه المدرسة يرجع الفضل الى جون واطسون John B. Watson (١٨٧٨-١٩٥٨) فى أنه هو الذى كان له الفضل فى ذيوعها وإرساء أسسها التى قامت عليها واعتبر أباً لهذه المدرسة. فلقد رأى واطسن أن البيئة هى المشكل الأول والأساس للسلوك الإنسانى. «فسر العقل فى عبارات سيكولوجية على أساس أنه إستجابه لمثيرات (رافضا مفهوم النشاط العقلى الواعى أو اللاواعى). واعتقد فى اهمية الإشتراط Conditioning فيرى أنه إذا ما أعطيتنى طفلا فاننى يمكننى ان أرسم هذا الطفل فى أى نوع انسانى مطلوب وذلك عن طريق الضبط والسيطرة على البيئة التى تشكله If we could control the environment of a child, we could then engineer that child into any kind of person desired.

ولقد ساهمت الفلسفة الوضعية أيضا فى نمو المدرسة السلوكية وذلك لتأكيد الفلسفة الوضعية التى تنسب الى أوجست كونت Auguste Comte (١٧٩٨-١٨٥٧) لتأكيدها على أهمية الدراسة العلمية. الا أن المدرسة السلوكية قد ذاع انتشارها فى مجال علم النفس وذلك بفضل كتابات وتجارب ونظريات سكنر B.F. Skinner.

التى كان لها الأثر الأكبر فى المجال التربوى. لذا سوف نعرض لآرائة فى الصفحات القادمة ثم آثارها فى المجال التربوى، وخاصة فيما يتعلق بطرق التدريس والمعنيات.

فلقد ذهب سكنر الى تأييد قول بافلوف أنه بالإمكان بناء أفعال منعكسة جديدة بواسطة عملية التكييف وإلى القول أنها فى حاجة إلى علم سيكولوجى كامل إلا أنه رأى أن نمط المؤثر ورد الفعل او المنبه والاستجابة لم يكن مقنعا قط ولم يحل المشكلة الرئيسية فى تفسير السلوك الإنسانى. لذا فقد ذهب إلى القول بأهمية البيئة الخارجية وأوضح أن دور البيئة لايقتصر على الحافز والدافع فقط وإنما هى على حد قوله تختار وتصطفى. لذا فالسلوك الذى يؤثر على البيئة ليعطى نتائج (أى السلوك الفعال Operant Behavior يمكن أن يدرس بترتيب الطبقات التى تكون فيها النتائج المحددة متوقفة عليه. فالإنسان يمارس السيطرة على البيئة بدورها تمارس السيطرة على الإنسان ... لذا فالإنسان ليس حراً لأن بيئة تشكل إستجابته بالطريقة التى يستجيب بها أو يسلك بها. واذا أردنا ان نغير الإنسان فلن نغيره من الداخل Within ولكن يمكن تعديل السلوك من الخارج Without والإنسان نفسه خاضعاً لسيطرة بيئته ولكنها بيئة تكاد تكون كلها من صنعه الخاص سواء كانت البيئة المادية أو البيئة الإجتماعية وحينما يغير شخص بيئته المادية او الإجتماعية عامداً أى من أجل تغيير السلوك البشرى فانه يلعب دورين : الأول دور مسيطر والثانى هو دور المسيطر عليه. فلقد سيطر الإنسان على مصيره. فالإنسان الذى صنعه الإنسان هو نتاج الثقافة التى صممها الإنسان. ويذهب سكنر الى أبعد من ذلك فيرى أن الفرد بإمكانه تغيير بيئته الوراثية بجهده الشخصى وأن الظروف البيئة هى المسئولة عن ذلك الجهد والسبيل إلى ذلك هو تكنولوجيا السلوك الإنسانى التى بوسعها أن تحقق ما حققته تكنولوجيا العلوم البيولوجية والفيزيقية فى تخفيف الأوبئة والمجاعات

وكثير من ملامح الحياة اليومية المؤلمة والخطيرة. ولقد تصور سكنر أن البيئة هى المسئولة عن تطور الجنس البشرى وعن الذخيرة التى يكتسبها كل عضو وقد أوضح ذلك بأمثلة ثلاث عن العدوان والمثابرة والكد، والنشاط الفكرى موضحا بأنها من تشكيل أثر البيئة على الإنسان.

ويؤكد سكنر أهمية التحليل التجريبى للسلوك فنحن كثيرا ما نتكلم عن أشياء لانستطيع ملاحظتها أو قياسها بالضبط والإحكام المطلوبين فى التحليل العلمى، وحينما نعمل ذلك فإن هناك الكثير مما يمكن الفوز به من إستعمال اصطلاحات ومبادئ ثم استنتاجها فى ظروف أكثر دقة وإحكاما. ويضيف أن فهمنا لقضايا الإنسانية ليس بالدرجة التى تفهم بها الفيزياء والبيولوجيا ميادينها وهذا قد يؤدى إلى حدوث كارثة يتجه العالم نحوها مالم نهتم بدراسة السلوك الإنسانى بطريقة عملية تجريبية كالعلوم الأخرى.

الأسس العامة للفلسفة الواقعية:

من العرض السابق للفلسفات الواقعية فانه يمكننا ان نخلص أن هناك بعض الأسس العامة لتلك الواقعيات على الرغم من وجود اختلافات فيما بينها حول طبيعة الإنسان والعالم والقيم .. ويمكن أن نوجز هذه الاسس العامة فى :

١- الإعتقاد بوجود عالم له وجود حقيقى لم يسبقه وجود أفكار مسبقة.

٢- إن هذا العالم حقيقى ويمكن معرفته سواء بالعقل الإنسانى أو الحدس أو التجربة.

٣- أن معرفة هذا العالم الحقيقى لها أهميتها فى إرشاد وتوجيه السلوك وهى ضرورية للإنسان.

٤- أن الواقعية قد خالفت المثالية سواء فى نظرتها إلى العالم الخارجى أو

الفلسفة الواقعية

الفلسفة / أوجه المقارنة	الكلاسيكية الأرسطية	الكلاسيكية الأرسطية	العملية أو التجريبية
	أتفاق حول وجود العالم الخارجى وأنه العالم الواقعى الحقيقى دون وجود أفكار مسبقة.		
الانسان	جسم + روح أو نفس والروح فى منزله أسمى من الجسم التأكيد على الحرية	جسم + روح أو نفس والروح فى منزله أسمى من الجسم التأكيد على الحرية	يتفق معظم الطبيعيين على أن الانسان كائن حى بيولوجى أو مادة مقيدة بالبيئة
الهدف من الحياة	تنمية الانسان الحر من خلال إكمال العقل بالمعرفة الواسعة للحياة.	الإعداد للحياة الورعة الصالحة فى هذا العالم لأجل الحياة فى الدار الآخرة من خلال عبادة الله واتباع تعالى أنبيائه.	احراز التقدم والرقى من خلال العلم ونتائجه والاستفادة بذلك فى الحياة العامة.
مصدر المعرفة	العقل + التجربة الحسية	العقل + التجربة الحسية + الحدس أو الإلهام	التجربة + العقل
القيم	موضوعية ثابتة مصدرها الطبيعة والعالم بقوانينه	موضوعية ثابتة + القيم الروحية الدينية كما وردت فى الكتب السماوية	البيئة تشكل قيم الانسان لذا فهى متغيرة متطورة.

لطبيعة الإنسان؛ أو لمبحث القيم والاخلاق لذا رأت أن مصدرها ليس بعيدا عن عالم الواقع أى العالم الحقيقى.

يمكننا أن نلخص وجه الأتفاق والأختلاف فى تلك الفلسفات الواقعية فى الجدول التالى لما لذلك من أثر وأهمية عند معالجتنا للواقعية كفلسفة تربوية.

الواقعية كفلسفة تربوية

لقد كتب العديد من الفلاسفة الواقعيون حول التربية وماهيتها ولقد كانت كتاباتهم تعبيراً عن فلسفاتهم العامة وأثرت هذه الكتابات بدورها على الفكر والتطبيق التربوى فى فترات عديدة ولازلنا حتى اليوم نلمس آثار هذه الفلسفات فى المجال التربوى. وعلى سبيل المثال كانت لكتابات أرسطو ومدرسة Lyceum من المدارس التى تأثر بها الكثير من مدارس العالم الغربى حتى وقتنا الحاضر. وكذا كتابات توماس الأكوينى وأفكاره وآرائه التربوية كان ولايزال لها أكبر الأثر فى التربية المسيحية حتى اليوم وكتابات الغزالى وابن سينا وغيرهم من فلاسفة المسلمين أثرت فى أهداف وطرق ومناهج التربية الإسلامية مازال لها أثرها فى فلسفة التعليم وأهدافه ومدارسه. كما أن آراء الفلاسفة الواقعيون العلميون برتراند رسل، ألفريد نورث وايتهد، وغيرهم لها أكبر الاثر فى الفكر التربوى المعاصر واتجاهاته.

ولكى نعرض للواقعية كفلسفة تربوية لنرى كيف أثرت على ماهية وأهداف التربية ومناهجها وطرق التدريس بها فإننا نقف فى حيرة لأن الواقعية كما أوضحنا لاتمثل فلسفة واحدة بل فلسفات بينها من أوجه الإختلاف أكثر من أوجه التشابه أو الإتفاق لذلك سوف نعرض لكل إتجاه من الاتجاهات الواقعية الثلاث التى سبق ان تناولناها (الكلاسكية – المدرسية – العملية) على حدة ثم نقوم بعرض تلخيص ومقارنه لآرائهم.

لقد رأى أرسطو أن الهدف من التربية هو تحقيق حياة منطقية معقولة وكان يريد نظاما تعليميا يمكن الفرد بالتعاون مع الآخرين من أن يوجه كل سلوكه عن طريق العقل وأن أعلى وظيفة للإنسان هى أن يكون منطقيا ومعقولا فى الفكر والسلوك، كما أن أعلى وظيفة للدولة هى أن تقود المجتمع بالطريقة التى تحقق أعظم خير للبشرية ولقد رأى أن الإنسان حيوان عاقل لذا ينبغى الإهتمام بالجانب العقلى المنطقى. فالتربية هى عملية إعداد للحياة أو فهم الحياة والهدف الاسمى للتربية هو تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله على التفكير المنطقى حتى يعرف العالم معرفة حقيقية. وطالما أن العالم مستقل عنا ومحكوم بقوانين ليس لنا عليها إلا سلطان قليل فمن الضرورى أن نعرف بعض الاشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى التكيف مع هذا العالم. فإعداد الفرد ليتكيف مع واقعه أو مع بيئته يتطلب تزويده بقدر من المعارف والعلوم عن هذا الواقع بطريقة منطقية منظمة.

يرى الواقعيون الكلاسيكيون أن المناهج التى تعطى للطالب ينبغى أن تكون ثابته منطقية ورأى أرسطو ان تكوين العادات الجسمية والخلقية يوجه الى المرحلة الدنيا أو المرحلة الثانوية فيهتم بتدريب النواحى الإنفعالية والوجدانية عن طريق الرياضة والموسيقى والرسم أما بالنسبة لما يمكن أن يسمى بالمستوى العالى فقد دافع أرسطو عن التربية المدنية وتنمية الفكر من خلال الرياضة والمنطق والعلوم لذا فالمنهج يجب أن يتضمن مايسمى الفنون الحرة Liberal Arts وأن يكون محور التربية المركزى هو المادة الدراسية التى تسمح للمتعلم بفهم العالم الفيزيائى والثقافى المحيط به حتى يصبح فردا متوافقا مع بيئته لذا فالمدرسة تعطى الأولوية لصقل العقل من خلال المعارف والعلوم طالما أن الإنسان كائن عقلى. والتأكيد على التدريب العقلى من خلال المواد الدراسية يصبح هدفا للمدرسة الكلاسيكية التي وضعت محور اهتمامها المواد الدراسية والمناهج التى تُعطى لتنمية قدرة المتعلم العقلية أكثر

من الاهتمام بالتعلم ذاته أو شخصيته او إحتياجاته وميوله. ومسئولية التلميذ أن يجيد من تلك المعارف أو المواد الدراسية التى أثبتت أهميتها فى تدريب العقل عبر العصور. لذا فالكلاسيكيون يميلون أيضا إلى التأكيد على عدد معين من المعارف أو الموضوعات الأساسية التى تمكن الطفل من معرفة الصفات الدائمة للعالم من الناحية المادية وكذا العقلية ويرون أن أنسب المصادر لهذه المعارف هو ما عرف بإسم الكتب العظيمة ،ان التربية الأساسية للحيوان العاقل هو تنظيم قدراته العقلية وتنمية ذكائة وهذا يتحقق من خلال الفنون الحرة، ولايؤكد الكلاسيكيون أهمية تدريب التلاميذ لمهن معينه أو أعمال معينة بل تربية الإنسان الحر .. المفكر ..

ويحتل المعلم مكانة رئيسية عند الكلاسيكيون فالمبادرة فى التربية من وجهة نظرهم فى يد المدرس ومسئوليته أن يحدد المعرفة التى على الطفل أن يتعلمها وإذا ما استطاع أن يعلمٌ وفق طريقة تشبع إهتمامات الطفل وحب استطلاعه الذهنى فان هذا يكون أفضل ولكن رغبات التلميذ ليست هى بذات أهمية كبرى. فالذكاء يتطلب تدريبا والتدريب يعرض بواسطة الدراية بالاشياء الدائمة فى العالم وغير القابلة للتغيير وأيضا بواسطة شعورنا بحدود المقدرة البشرية والمعرفة هى التى تجعل منا واقعيين بالمعنى الشائع وأيضا بالمعنى الفلسفى للفظ.

فواجب المعلم أن ينقل الى التلاميذ معرفه مكيفة واقعية سليمة عن العالم الواقعى وكذا يجب عليه ألا يدع التلميذ يكتشف لنفسه كل مايريد أن يعرفه إذ أن مايريد أن يعرفه التليمذ هو فى الغالب أقل أهمية مما ينبغى أن يعرف.

أما عن طريقه التدريس فهى تعتمد غالبا على التلقين وكذا الايمان بالتدريب الشكلى أى بملئ عقل المتعلم بالحقائق الرئيسية والتى من شأن العقل أن يحفظها ويخزنها حيث تكون جاهزه للإستعمال عند

الحاجة إليها. وتقوم نظرية التدريب الشكلى Formal Disciplin على مبدأ التعود وعلى أن الإهتمام فى التربية ينبغى أن ينصب على عمليات التعلم لا لموضوع التعلم. فهناك ماهو أهم من المادة المتعلمة، ألا وهو قيمتها التدريبية وماتتركه من أثر باق، ونحن لانستوعب المعلومات والمواد المختلفة لما لها من فوائد عملية فى الحياة، بل لأنها تكسب العقل تدريبا وقدرة على التفكير. وترتبط فكرة التدريب الشكلى بما ذهب اليه أرسطو من أن العقل مقسم الى مجموعة من الملكات أو القوى وهذه الملكات او القوى فى حاجة الى مران وشحذ/ووظيفة التربية شحذها وصقلها حتى تصبح قادرة على العمل فى أى إتجاه. ويذهب المؤمنون بهذه النظرية الى القول بأن المعلومات تسن أو تشحذ العقل لذا يجب إعطاء المواد الدراسية الصعبة التى تشحذ العقل.

ويهتم الكلاسيكيون بالترتيب المنطقى للمادة والتأكيد على عمليات الحفظ والإسترجاع وكذا الإهتمام بالتكرار والتدعيم حيث أن ذلك يساعد فى عملية التعلم.

يمكننا أن نخلص الى أن الواقعية الكلاسيكية لم تختلف كثيرا عن المثالية المطلقة بخصوص تأكيدها على موضوعات المنهج وطرق التدريس وإن إختلفت عنها بالنسبة لأهداف التربية حيث أن الهدف فى المثالية لم يكن إعداد للحياة الواقعية بل إعداد للحياة المثالية لأن هذا العالم ليس هو عالم الواقع من وجهة نظر المثالية اما الواقعية فان هدف التربية هو إعداد للحياة وفهمت الحياة على انها الحياة الواقعية لأنه ليس هناك عالم آخر وهو عالم الأفكار والمثل بل ان العالم الذى نعيش فيه هو العالم الحقيقى والواقعى.

وبالرغم من ذلك فكلا الفلسفتين أكدتا أهمية التربية العقلية وكذا أهمية الفنون الحرة وأهمية المعلم على انه هو محور العملية التربوية. ومازال الكثير

من المفكرين المعاصرين وبعض التربويين يؤمنون بتلك المناهج وطرق التدريس ويدافعون عنها أمثال ادلر وروبرت ميناهتشنز.

ويكاد يتفق الواقعيون الدينيون مع الكلاسيكيين في الكثير من أهداف التربية وماهيتها وكذا المناهج وطرق التدريس إلا أنهم يضيفون الى أهداف التربية «تنمية العقل» هدفا آخر هو تنمية الجانب الروحى والأخلاقى من خلال التربية الدينية للمتعلم. فليس الهدف من التربية من وجهة نظرهم هو الإعداد لهذه الحياة فقط بل وأيضاً للحياة فى الدار الآخرة لذا أضافت هذه المدرسة الفلسفية إلى المناهج الدين بل واعتبرت الدين هو المحور الأساسى الذى تقوم عليه جميع المواد الدراسية الأخرى بل يمكن من خلاله تحقيق وحدة واتساق بين جميع أنواع المعارف. فالفليسوف الواقعى الدينى يذهب الى أن الطبيعة أو العالم كصنع يدى الله وفى رأيه أن الهدف الأول من جميع التربية هو إعداد الإنسان ليس فقط لهذه الحياة بل للحياة فى الآخرة. فالأرض هى مكان للإختبار. ويؤيد ذلك اخوان الصفا إذ يقولون «وأعلم يأخى أن كل علم وأدب لايحمل صاحبه على طلب الآخرة ولايعينه على الوصول اليها فهو وبال على صاحبه وحجة عليه يوم القيامة» ويذهب الغزالى إلى أن هدف التربية هو تكوين المؤمن الفاضل الذى يستطيع أن يصل إلى سيطرة الروح على البدن سيطرة تؤدى إلى معرفة هذا العالم وإلى الوصول على أساس هذه المعرفة بحثا عن الحقيقة إلى جوهر عالم الامر والملكوت.

أما عن موضوعات المنهج فالدين يحتل المكانه الأولى وبجواره الفنون الحرة لذا فعلوم الدين لها أهمية من وجهة نظر الدينيين أما عن طرق التدريس ومكانة المعلم فهذه المدرسة الفلسفية تكاد تتفق مع الكلاسيكية.

وبالرغم من أن البعض يشير الى الفلسفة الواقعية الكلاسيكية أو الدينية

بإنها فلسفات تقليدية أو فلسفات قديمة إلا أن تلك الفلسفات مازال الكثير يحمل مبادئها بل إن هناك بعض النظريات التربوية المعاصرة قد قامت على أساس الواقعية وهاجمت الفلسفة البرجماتية وماتبعها من نظريات تقدمية أو تجديدية وبوجه خاص بعد عام ١٩٥٧ حيث نادى بعض التربويين بأن التعليم العام المعاصر أصبح بلا معقولية لأن التعليم قد أهمل تدريس المواد الرئيسية وبوجه خاص فى مجال الرياضيات والعلوم. كما ذهب Max Rafferty الى القول بأن الإهمال لم يمتد فقط الى المواد الدراسية الرئيسية من موضوعات الدراسة بل أيضا الى إهمال تدريس الدين والتر بية الدينية. وكان من نتيجة ذلك أن جماعة من التربويين شكلوا منظمة سميت باسم مجلس التعليم الأساسى Councel for Basic Education وطالبوا بأهمية تدريس المواد الأساسية ليس فقط ما يعرف بـ 3Rs القراءة والكتابة والحساب بل وأيضا العلوم والتاريخ وطالبوا بعودة المدارس الى ماكانت عليه من قبل ظهور ماعرف باسم الحركة التقدمية فى التربية. وذهبوا الى أن التعليم كان دائما هو إعطاء المعارف الأساسية التى يحتاج الناس لمعرفتها وأننا اليوم فى حاجة الى مثل هذا الاتجاه لأننا قد فشلنا فى تعليم الطفل القراءة والكتابه، وكذا فى معرفة حقوقه الأساسية وأن مثل هذا الفشل سيكون له اكبر الأثر فى إخفاق مجتمعنا وتغيير صورته من دولة ذات قوة ونفوذ فى العالم.

لقد خالفت الواقعية العلمية كلاً من الكلاسيكية والدينية فى فكرها التربوى فيما يتعلق بماهية التربوية وأهدافها وكذا التطبيقات التربوية.

فالتربية عند الواقعية العلمية هى عملية التوافق Adjustement **بين الفرد والبيئة المتغيرة بما يحقق** توازن الفرد عقليا وجسميا مع بيئته المادية والإجتماعية. ويؤكد العلميون أن العلم الطبيعى هو الذى يمكن الانسان من السيطرة على البيئة والتوافق معها فمن خلال العلم والمعرفة

العلمية يمكن للإنسان تحقيق التكيف مع البيئة وهذا يتطلب من الإنسان المعرفه والفهم للعالم بطريقة علمية ويدعو الواقعيون الى تطبيق المناهج على دراسة جميع جوانب الحياة البشرية كما أنهم يرون أن ذلك يتطلب إعداد الإنسان بكفاءة لمهنة معينة. فالحصول على المعرفة العلمية يجب أن يكون لأجل الحياة وكذا لأجل التقدم المعرفى وللإستخدام العلمى والتكونولوجى. لذا يجب الإهتمام بدراسة العلوم والطريقة العلمية لأجل معرفة العالم والتحكم فى البيئة والسيطرة عليها حتى يمكن للانسان البناء والحفاظ على حياته. فالمحافظة على النوع والبقاء ينبغى أن يكون هدف الإنسان كما أوضح ذلك سبنسر ولايتم ذلك الا من خلال العلم واستخدامه فى السيطرة على الطبيعة. لذا ينبغى أن يتجه التعليم الى تنمية الخبراء والتكنيكيين والعلماء من خلال دراسة العلوم والقوانين العلمية. وينبغى على المدرسة أن لاتقدم فقط الحقائق العلمية بل تعلم وتشجع على إكتشاف الحقائق العلمية واستخدامها فى حياة الطلاب اليومية ويتم ذلك من خلال الملاحظة الموضوعية والتجريب. لذا يقترح العلميون أمثال James Conant التعليم المهنى المؤدى الى التخصص كنوع التعليم الذى يلائم الطلاب. ويذهب العلميون الى ضرورة التخصص لأنه سبيل لتقدم وازدهار المعرفه العلمية.

والمناهج التى يرى العلميون أنها تحقق التوافق هى العلوم الطبيعية والرياضيات وكذا المواد المهنية لأجل تنمية مهارات علمية وعملية لدى المتعلم فلقد أشار لوك الى أهمية تنمية المهارات اليدوية لأنها تساعد المتعلم على القيام بأعمال نافعة ممتعة ولقد كانت آرائة فى الإعداد المتكامل للمتعلم تتطلب ان يتشكل المنهج الدراسى على مبدأين أساسيين هما: الأول، الحاجات الخاصة بتربية الجنتلمان إذ أن التربية يجب ان تصاغ بحيث تتناسب مع مكانة الفرد وحاجاته. والثانى، المبدأ الخاص بمدى منفعة

مـواد الدراسـة للمـتـعلم. لذلك نرى لوك يقلل من شـأن المواد التى لاتؤدى بصفة مباشرة الى إعداد صاحبها للحياة والسيطرة عليها.

فالتأكيد على دراسة العلوم والدراسة العلمية للأشياء الموجودة فى العالم من خلال إستخدام وتنمية الحواس قد أكده الكثير من الفلاسفة العلميين وظهرت هذه الفكرة لدى العديد من التربويين أمثال: كومينوس الذى رأى ان يكون هدف التعليم هو تدريس جميع الأشياء لجميع افراد البشر، وبيكون الذى ذهب إلى أن المهـمـة العظمى للتـربيـة هى تعلم قـوانين الطبـيـعـة وبستالوتزى الذى أكد أهمية التعلم عن طريق ملاحظة الأشياء التى تقدم الى حواس الطفل وكذا التعبير عن الأنشطة بعمل نماذج ورحلات ميدانية، وكان لب طريقتـه هو السير من المحسوس إلى المجـرد أو من الخاص إلى العام واحتج بشدة على تدريس الأفكار المجردة للطفل وكذا فروبل الذى اعتقد بأنه من واجب المدرسة أن تظهر مايمكن إظهاره من التعبير عن النشاط التعاونى الاجـتمـاعى حـتى يتـسنى للأطفـال أن يطوروا أشكالا أفضل من الحيـاة الإجتماعية، أى أنه اكد أهمية تشجيع الطفل على أن يكتشف الحقائق المحيطة به بنفسه واعتقد أيضا مثل بستالوتزى بوجوب تعلم الطفل عن طريق العمل.

لذا يمكن القول أن المنهج من وجهة نظر العلميين لايتضمن المواد العلمية فحسب بل أيضا المواد العملية.

أما عن طريقة التدريس فتؤكد الواقعية العلمية على أهمية تشجيع وحفز الطلاب على إكتشاف المعارف العلمية لذا فالأخذ بمبدأ الإثابة والحوافز يلقى تأييداً من العلميين وبوجه خاص السلوكيين. وعلى المدرس أن يقسم وحدات درسه الى عناصر أساسية وان يحدد المثير والإستجابه لكل منها ومن ثم يقدمها بطريقة تجعل التلميذ يستجيب

الإستجابه الصحيحة للمثير المحدد. كما انه على المدرس أن يدعم ويعزز تلك المواقف والمدرس الناجح هو الذى يثيب طلابه كلما قاموا بالإستجابة الصحيحة المحددة. أى أن مهمة المعلم هو تهيئة الموقف التعليمى Conditioning of Learning لأن البيئة إذا ما أعدت إعداداً سليما أثرت بدورها فى المتعلم لذا فالمدرس يمكنه الإستفاده من طرق: التعليم المبرمج The Programmeded Instruction أو إستخدام الآلات التعليمية Teaching Machines كى تمكنه من تحقيق أهدافه وهى معاونة المتعلم فى أن يتكشف الحقائق بنفسه. ولقد كان لعلماء النفس السلوكيين وعلى وجه الخصوص سكنر الفضل فى إدخال بعض الطرق التى سبق الإشارة اليها للاستعانة بها لتحقيق تكيف المتعلم مع بيئته ومعاونته فى إكتشاف الحقائق بنفسه.

والمعلم من وجهة نظر العلميين ليس هو المفكر أو الفيلسوف بل العالم المتخصص فى علمه والخبير فى مادته العلمية ويقع عليه مسئوليات عديدة لأنه هو الذى لديه أحدث ماتوصل اليه العلم من حقائق واكتشافات ودوره هو مساعدة الطلاب للوصول الى تلك الحقائق وكذا فى اكتشاف حقائق أخرى لذا فالمعلم له مكانته وسلطته العلمية ومشاركة الطلاب له متوقفه ومقيدة بحدود ما يراه أو يعتقد أنه يساهم فى تحقيق تكيفهم مع بيئتهم ولقد كان للواقعية آثار عديدة فى المجال التربوى فعلى سبيل المثال كان للحركة العلمية فى التربية التى بدأت منذ عام ١٩٠٠ آثارها فيم يتعلق بتقدم المعرفة فى مجالى علم النفس وعلم النفس التربوى وبوجه خاص فى مجال القياس والمقاييس الموضوعية المقننة (كمقاييس الذكاء) وكذا فى إستخدام العقول الحاسبة والآلات التعليمية فى مجال التعليم. ويمكننا أن نخلص من العرض السابق للواقعية كفلسفة تربوية أنها تتضمن فلسفات تربوية أتفقت فى الأصل من حيث وجهة نظرها للعالم كما أوضحنا الا أنها إختلفت فيما يتعلق بماهية التربية وأهدافها والتطبيقات التربوية لتلك الأهداف وذهبت إلى وجهات متباينه كما هو واضح من الجدول التالى:

الفلسفة الواقعية

أوجه المقارنة	الكلاسيكية	الدينية	العملية
ماهية التربية	هى عملية تنمية وتنظيم للمتعلم لكى يفهم واقعه	هى عملية إعداد الإنسان ليس فقط لهذه الحياة بل للحياة الأخرى	توافق الإنسان مع بيئته وسيطرته عليها
الهدف الرئيسى للتربية	تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله الاعداد العقلى.	تحقيق سعادة الفرد فى الدنيا والآخرة. تنمية عقله ونفسه (روحه). الإعداد العقلى + الروحى.	تحقيق التوافق مع البيئة من خلال الإعداد المهنى والعلمى.
المنهج	الفنون الحرة + الدين		العلوم العلمية والمهنية (التعليم المهنى).
طرق التدريس	التدريب الشكلى المحاضرة – الحفظ – التلقين		برمجة البيئة + الحوافز + الطريقة العملية + أسلوب حل المشكلة
المعلم	الفيلسوف الناقد	رجل الدين	العالم

تعقيب ووجهة نظر:

أن الواقعية كفلسفة تربوية قد أخذت تكتسب أرضية جديدة فى عالمنا اليوم والقول بأن هذه المكاسب كانت لما حدث فى عام ١٩٥٧-١٩٥٨ من حملات نقد موجهة الى الفلسفة البرجماتية والحركة التقدمية فى التربية ليس هو وحده السبب فى عودة تلك الفلسفة للإنتشار والذيوع بل أن التقدم العلمى والتكنولوجى وطبيعة العصر الذى نعيش فيه تعتبر من العوامل الرئيسية لذلك. فالتقدم العلمى والتكنولوجى كان له متطلباته التى تطلبت بدورها إعادة النظر فى كثير من الأنظمة التربوية. فالمجتمع العلمى والتكنولوجى يحتاج إلى نوعية من المواطنين يمكنها أن تتوافق مع المتغيرات والتطورات السائده فى المجتمع فى مختلف المجالات.

وإذا حاولنا أن نعرض أوجه القوة والضعف فى الفلسفة الواقعية اليوم، فإننا يمكننا أن نوجز ذلك فى النقاط التالية :

- لقد أكدت الواقعية فى فهمها للطبيعة الإنسانية والعالم (بوجة خاص الكلاسيكية والدينية وبعض الفلاسفة العلميين) أن الإنسان وحده من جسم وعقل وهذا التصور للإنسان يتوافق مع مفاهيمنا وافكارنا الى حد كبير فالنظرة التكاملية للإنسان هى من إحدى جوانب القوة من وجهة نظرنا فى آراء بعض الفلاسفة الواقعيين.

- أن الإنسان كائن حى عاقل حر مسئول عن أفعاله والتأكيد على حرية الإنسان من المبادئ الأساسية لدى معظم فلاسفة الواقعية بوجه عام فيما عدا بعض الفلاسفة العلميين.

- الإيمان بالعالم الذى نعيش فيه كعالم واقعى يجب الأهتمام بمعرفته ودراسته فلقد كتب أرسطو فى جميع أفرع المعرفة البشرية فى الطبيعيات فى الحس والمحسوس ... كما كتب خمسة كتب فى التاريخ الطبيعى .. هذا

بالطبع إلى جانب كتبه الفلسفية ولقد ذكر أن أرسطو فى مدرسته كان يدفع تلاميذه لجمع العينات من النباتات المختلفة ومن الحيوانات لإجراء التجارب عليها ولعل إهتمام أرسطو بجميع المعارف البشرية والكتابة فى أفرع العلم المختلفة هو الذى جعل جورج سارتون G. Sarton يقول عنه وهو يؤرخ لتاريخ العلم ليس تاريخ أسطو إستعراضا لتاريخ الفلسفة فحسب، بل لتاريخ العلم أيضا، على الاقل، حتى القرن الثامن عشر. ولم يكن الإهتمام بالعلم والعلوم هو موضع إهتمام أرسطو وحده من الواقعيين بل كان موضع إهتمام معظم مدارسها المختلفة إلا أنه تجلى بصورة أوضح عند الواقعيين العلميين.

لقد كان للفلسفة الواقعية الفضل فى ظهور عديد من الاتجاهات والمدارس الفكرية.والعلمية التى تدين فى أساسيتها للفلسفة الواقعية أمثال الواقعية النقدية، والعلمية وغيرها وهذه المدارس لها آثارها التربوية القوية المعاصرة فى مجال التربية نذكر منها على سبيل المثال:

١- ظهور مايعرف باسم النظرية الجوهرية فى التربية Essentialism التى رأت انه ينبغى أن يركز على تدريس موضوعات أساسية بطريقة منتظمة للتلاميذ والمناداة بإعادة وضع المواد الدراسية فى مكان المركز من العملية التربوية[١].

٢- ظهور مايسمى باسم الفلسفة التحليلية التى تقوم فى أساسها على الفلسفة الواقعية وتهتم بدراسة الحقيقية ولقد أثرت التحليلية بفرعيها (المنطقى واللغوى) فى التربية بطرق مختلفة فمن خلال تأثيرهما فى علم

(١) تأسست هذه الحركة فى أوائل الثلاثينيات فى أمريكا وضمت فى صفوفها بعض التربويين البارزين أمثال وليام باجلى Begley وايزاك كاندل I.L Kandel وفردريك بريد F.S Breed.

الإجتماع وعلم النفس وحديثا فى التعليم والقياس التربوى، يميل التحليليون إلى مساندة أولئك المربيين الذين يدعون الى نظرية علمية فى التربية تقوم فى مبادئها على أساس الطرق المنطقية والتجريبية وتختبر نتائجها فى ضوء ذلك. كما أن التحليليون اللغويين يؤكدون الحاجة إلى إعادة تقويم اللغة الخاصة المستخدمة فى التربية. فيقول شفلر I. Scheffer على المربيين أن يعيدوا تحديد مصطلحاتهم الفنية الأساسية.

ويلخص نيللر G.F. Kneller الأهمية التى تتأتى للتربية عن التحليل الفلسفى ككل فى النقاط التالية:

١- يجب على المربيين أن يفكروا وأن يصلوا أفكارهم بعضهم الى بعض بوضوح وعليهم ان يميزوا بين المعقول واللامعقول وأن يتجنبوا الغموض فى تعبيراتهم.

٢- عليهم ان يستنبطوا بإتساق، ملاحظين قواعد المنطق الصورى والوضعى.

٣- يجب أن تكون المعرفة التى ينشدها المربون معرفة موضوعية، ويجب ان تكون متحررة من التحيز الشخصى والثقافى، بل ويجب أيضاً ان تكون قابلة للفحص علانية من جانب المتخصصون.

٤- فى اصدار الأحكام ينبغى توخى الدقة فلا ينبغى أن نصدر أحكاما حتى تتوافر معلومات أكثر كفاية لإصدار الحكم.

٥- يجب على المربيين الاهتمام بتوضيح المصطلحات والقواعد المتعلقة بكل حديث وكل مناظرة فى المجال التربوى.

ولقد كان من أثر التحليل الفلسفى أن قام بعض المربيين بإعلان أن مادة التربية أو فلسفة التربية بمعنى أدق يجب أن تعلن إستقلالها من الفلسفة

التقليدية لأنه طالما أن مشكلات التربية تنشأ فى نطاق الخبرة التربوية فأنها ينبعى أن نجد لها حلا مستعينين بالطرائق وثيقة الصلة بالتربية ذاتها وهذه الطرائق موضوعية ومنطقية (أى وثيقة الصلة بالفلسفة التحليلية).

فالتحليل الفلسفى كحركة لجعل الفلسفة أكثر منطقية ووضعية وعلمية إنما يسهم فى تحقيق الرغبه السائدة لدى بعض التربويين المناديين بجعل التربية أكثر علمية ومنطقية فى نفس الوقت.

فالمناداة بالحركة العلمية فى مجال التربية كان له آثاره أيضا فى تقدم حركة القياس والتكميم لأجل الوصول الى معرفة علمية فى المجال التربوى تحت الشعار القائل:

"Whatever exists can be quantified, Whatever can be quantified can be measured".

لذا فحركة القياس التربوى قد بدأت فى التقدم وفى محاوله لقياس معظم العناصر المتداخلة فى العملية التربوية.

كما أن ظهور عديد من الطرق كالآلات التعليمية Teaching machinis وبرمجة المواد التعليمية Programmed Learning أو التعليم المبرمج كان من نتائج المدرسة السلوكية التى تدين فى فكرها إلى الفلسفة الواقعية.

إذا كان ماسبق عرضه هو بعض اسهامات المدارس الواقعية الا أن هناك الكثيرمن الإنتقادات التى يمكن ان توجه الى الفلسفة الواقعية:

- أن الواقعية بوجه عام قد أهملت إهتمامات التلاميذ وإحتياجاتهم فى سبيل الإهتمام بالمواد الدراسية (الكلاسيكية، والعلمية) فالتعليم لاينبغى أن يفرض على المتعلم وإنما ينبغى أن يترك للمعلم حقه أيضا فى أن يقرر ما يحتاج إليه من المعرفه أنك تستطيع أن تقود الحيوانات الى شاطئ

النهر ولكنك لايمكنك أن تجبرها على شرب ماء البحر وإذا كان هذا هو الشأن بالنسبة للحيوانات فماذا يكون بالنسبه للإنسان.

- أن المعلم واحد من العناصر الهامة فى العمليات التربوية وليس هو العنصر الهام الأوحد بل إن المبالغة فى القاء العبء فى التربية على المعلم «متخصص، عالم، أو فليسوف» قد تضع المعلمين أنفسهم أمام تحديات يصعب عليهم القيام بها وكثيرا مايكون النقد فى حالات الفشل او الإخفاق جميعاً موجها إليهم بينما المعلم ليس إلا جزء من كل فى عملية واحدة وإن كان له دور وعليه واجبات فكذلك الأطراف أو الأجزاء الأخرى هى بدورها لها أدوار وعليها واجبات.

- لقد أكدت الفلسفة الواقعية بوجه عام أهمية التخصص ومع تقديرنا لأهمية التخصص إلا انه يجب أن لايعزل الإنسان فى اطار تخصصه فى حين أن المعرفة الإنسانية وحدة متكاملة وأن فهم جوانبها المختلفة لن يضير بالتخصص بل قد يزيد المتخصص فهما وعلما ممايحقق له انسانيته المتكاملة.

ولقد عرض هنترميد[١] للأضرار التى تنجم عن التخصص العلمى الدقيق وكيف أن المفكرين المتعمقين بوجه عام ينددون بهذا التخصص على أساس انه يهدد كثيرا من القيم التى خلفتها المدنية بل ان بعض المفكرين وضمنهم بعض العلماء يرون فيه تهديدا ممكنا للمدنية ذاتها، وهو يسوق اسبابا متعددة لتبرير هذه المخاوف نجملها فيما يلى:

(أ) ان التخصص المفرط يخلق شخصيات ليست متكاملة أو هى أقل من أن تكون شخصيات أناس كاملين. فالرجل الذى يقضى فى معمله ثلاثة

---

(١) هنترميد «الفلسفة ومشكلاتها» ترجمة د. فؤاد زكريا.

أرباع حياته باحثا منقبا عن عنصر من العناصر الكيمائية وتأثيره وتأثره بغيره .. لاتثيره الحرب الدائرة هنا أو هناك ولا الخلافات الطاحنه بين الدول والمشكلات التى يعانى منها البشر. لذا يمكن القول بأن ضيق التكوين العلمى عن طريق التخصص وحده قد يشكل خطرا مضاعفاً على مدنيتنا بأسرها.

(ب) أما الخطر الثانى فتمثل فى الميل الطبيعى لدى كثير من العلماء فى الإعتقاد بأن كل المشكلات الإنسانية يمكن أن تحل بنفس المناهج التى يجدونها مثمره فى ميادينهم ولكن إذا صح ذلك فى المجال العلمى فانه لايمكن القول بأنه سيصح تماما فى المجالات التى تقتضى عملا إجتماعيا وقرارات أخلاقية وسياسية.

(جـ) ان التخصص قد يخلق شخصيات لاتكترث أو لاتشعر بالبشر وأحاسيسهم فينظرون إلى الناس كما لو كانوا موضوعات فيزيائية فحسب ويعاملونهم وكأنهم آلات.

– أن الواقعية بوجه عام قد إتجهت للإهتمام بالعالم من الإهتمام بالإنسان ذاته فإهتمامها بدراسة الواقع وبوجه خاص العالم الواقعى الحقيقى أو الخارجى كما يرى الوجوديون هو جريمة فى حق الإنسان نفسه لأنها لم تولى الإنسان أو تجعله محورا لإهتمامها بقدر ما جعلت من العالم والطبيعة.

وبعد فاننا يمكننا القول انه بالرغم من الانتقادات التى وجهت الى الفلسفة الواقعية فان ماقدمته الواقعية وأسهمت به ولازالت تقدمه بوجه خاص فى المجال التربوى هو ماجعل منها فلسفة حية معاصرة حتى اليوم نشهد آثارها وتأثيرها فى الفكر والواقع التربوى. ولعل أبرز مانراه فى الفكر التربوى

المعاصر من آثارها هو تلك النظريات التربوية المعاصرة كالجوهرية والتواترية والتحليلية والسلوكية .. ومن التطبيقات التربوية: تأكيد كلا من الجوهرية والتواترية على الفنون الحرة وتنمية العقل وتدريبه وإهتمام التحليلية بجعل التربية علما محددا دقيقا وآثار السلوكية المتمثلة فى تكنولوجيا التربية أو تكنولوجيا السلوك الإنسانى على حد قول سكنر باستخدام البرمجة والآلات التعليمية.

ومما يجدر الإشارة إليه أن الكثير من التربويين غالبا ما يتحدثون عن فلسفات تقليدية وأخرى تقدمية وينبغى لنا أن نشير هنا الى المقصود بتلك الفلسفات التقليدية بأنها هى الفلسفات التى إتسمت بتقليد الفنون الحرة. والفنون الحرة هى فنون الحرية أو فنون الرجل الحر وقد إندمجت فكرة الحرية هذه فى تصور الغرض من دراستها وأحيانا يشار الى تقليد الفنون الحرة بالتقليد الإنسانى أو الإنسانى الأدبى وكثيرا ما إرتبطت قيم ومظهر التقليدية بالفلسفة المثالية وكذا بالواقعية الكلاسيكية والواقعية الدينية لأنها جميعاً ترى أن الفنون الحرة أو تقليد الفنون الحرة هو السبيل إلى تدريب العقل وتنميته. ومن الفلاسفة المعاصرين للفلسفة التقليدية أو ماسمى النزعة الإنسانية الجديدة مورتمر آدلر Mortimer Adler وفان دورن M. Van Doren وروبرت ميناهتشنز R.M. Hutchins ولقد نادوا بأنه ينبغى على المدارس أن تعدل من إختصاصاتها وأهدافها وتعود الى التركيز على المهارات العقلية الأساسية وهاجموا غياب الاهتمام بالتنظيم العقلى فى المدارس والتعليم الجامعى مطالبين بتجديد الإهتمام بالدراسات الإنسانية التقليدية. وينبغى على كل برنامج مدرسى أن يشمل غرضا عقليا ولذلك يجب أن تقتصر حرية الطلاب لاختيار الدراسات المتعددة وأن يعطى عناية كبيرة للمجالات الإنسانية والأدبية كاتجاه مضاد لما نادت به التقدمية

بإعطاء أكبر قدر من المواد العلمية والفنية. كما أكدوا أهمية النظام المدرسى ومراعاته، وأن تقدم الفرص التعليمية للطلاب القادرين والموهوبين وينبغى على المدارس والمجتمع أن تدرك وتحترم وتكافئ التحصيل العقلى.

أما الفلسفة التقدمية فغالباً ما ارتبطت بفلسفة سوف نعرض لها وهى البرجماتية وكذا الواقعية العلمية التى سبق لنا أن عرضنا للإتجاهات المختلفة فى إطارها (الواقعية الجديدة أو النقدية وكذا التحليلية).

مراجع الفصل السابع

١- أحمد فؤاد الاهوانى: **التربية فى الاسلام** (القاهرة-:دار المعارف.١٩٦٧)

٢- ب.ف. سكنر: **تكنولوجيا السلوك الانسانى**، ترجمة عبد القادر يوسف (الكويت : عالم المعرفة، العدد ٣٢، ١٩٨٠)

٣- سعد مرسى أحمد: **تطور الفكر التربوى** (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٠)

٤- عبد الرحمن بدوى: **فلسفة العصور الوسطى** (القاهرة: دار النهضة، ١٩٦٩).

٥- يوسف كرم: **تاريخ الفلسفة فى العصور الوسطى** (القاهرة :المعارف،١٩٦٢).

٦- وهيب سمعان: **التربية والثقافة فى العصور الوسطى** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٢).

7- Rebort E. Mason: ***Contemporary Educational Theory***. (New York: David Mckey Com. 1972).

8- Ruscell, Bertrand: ***Education and the good life*** (New York: Boni and Liver Right, 1926).

9- Whitehead, Alfred N. ***The Aims of Education and other Essays*** (New York: Free Press. 1957).

10- Scheffler, Israel, ***The Language of Education***. (Spring field. ILL.: Charles Thomas, 1960).

11- Skinner, B.F. ***Walden Two*** (New York: Macmillan, 1948).



الفصل الثامن

الفلسفة البرجماتية Pragmatism



الفصل الثامن

البرجماتية

Pragmatism

أولا: البراجماتية كفلسفة:

الفلسفة البرجماتية تصور العصر العلمي الذى نعيش فيه اليوم بصفة عامة وتصور الحياة العملية التى يعيشها الأمريكيون فى مدينتهم الصناعية الحديثة بصفة خاصة. وكلمة برجماتية مصطلح أوجده «بيرس» نحتا جديدا من أصل إغريقى ليدل بجدة اللفظ على جدة المذهب وإلا فقد كان فى وسعه أن يختار كلمة أخرى من الفلسفة ولفظ برجماتوس Pragmatos باليونانية معناه الفعل أو العمل. ويشير ديوى الى أن اللفظ برجماتى قد أخذه شارلس. بيرس عن كانط.

وإذا كانت البرجماتية بوجه عام ينظر إليها على أنها فلسفة أمريكية معاصرة حديثة المولد، إلا أن جذورها قد تكون أبعد من ذلك ويمكن إرجاعها إلى الفكر اليونانى من حيث ما تنادى به من تغير حيث قد عبر هيراقليطس فيلسوف التغير عن هذا المبدأ أما من حيث ما تنادى به «التجريبية» فإنه يمكن إرجاعها أيضا إلى التراث التجريبى البريطانى.

ومهما يكن الأمر فلقد عرفت البرجماتية بمجموعة من الأسماء منها Pragmaticism كما كان يطلق عليها بيرس، والأداتيه Instrumentalism والوظيفية Functionalism والتجريبية Experimentism ولقد فضل ديوى فى أواخر أيامه استخدام هذا اللفظ الاخير على أساس انه يتسم بالمادية الى حد يعبر عن لفظ الأداتية.

أراء الفلاسفة البرجماتيون:

• شارلس بيرس« Charlrs S. Pierec » (١٨٣٩-١٩١٤) :

فى عام ١٨٧٨ نشر بيرس بحثا بعنوان كيف نجعل أفكارنا واضحة How to make our ideas clear قال فيه إننا لا نعرف على وجه التحقيق ما هى الكهرباء فى حد ذاتها، أى أن فكرتنا عن الكهرباء غامضة ولكن هذا الغموض يزول إذا وجهنا نظرنا إلى ما تؤديه لنا الكهرباء، أو إلى ما تحققه من اغراض عملية، وكذلك فيما يتعلق بفكرة الثقل فنحن لا ندرى عن ماهية الثقل نفسه شيئا وكل ما نعلمه حين نقول ان جسماً ما ثقيل أنه يسقط على الارض فى حالة عدم وجود قوة مضادة تمنعه من السقوط. المهم أن معنى الثقل يتحدد بالنظر الى آثاره التى نلمسها فى تجربتنا اليومية، والأمر على هذا النحو فيما يتعلق بمعظم الأفكار، فدق هذا الجرس معناه ان المحاضرة قد إنتهت فسماعنا له وأثره الحسى قد نُسى واتجه ذهننا فقط إلى ما يترتب عليه من أثار عملية. ومن هنا فقد عرف بيرس الفكرة بأنها خطة عمل Plan of action وقيمتها فى نجاح تلك الخطة، فإن الذى يحدد حقيقة الفكرة ليس هو مقوماتها بل يحددها ما تستطيع أن «تفعله» فى دنيا الأشياء الفكرة. كمفتاح الباب مثلا ليس المهم فيه أن يكون مصنوعا من حديد أو خشب بل المهم فيه هو أنه يفتح الباب المغلق، فإذا لم ينفتح به باب لم يكن مفتاحا مهما اتخذ لنفسه من صور المفاتيح.

وليم جيمس (١٨٤٢ - ١٩١٠):

وجاء بعد بيرس وليم جيمس ليوسع من معنى النتائج المترتبة على الفعل والسلوك، فى خطاب له بعنوان المدركات الفلسفية والنتائج العملية الذى أعيد طبعه فى مجلة بعنوان «مجموعة مقالات وتعليقات» يوضح جيمس معنى الفكرة بأنها تشمل النتائج والأثار المباشرة وغير المباشرة على السواء. فهو

يقول فى كتابه البرجماتية إذا أردنا أن نحصل على فكرة واضحة لموضوع ما فليس علينا الا أن ننظر إلى الآثار العملية التى يظن أنه قادر على أن يؤدى اليها والنتائج التى ننتظرها منه، ورد الفعل الضار الذى قد ينجم عنه، والذى يجب أن تتخذ الحيطة بإزائه، وإذا كانت الصورة العقلية التى لدينا عن الموضوع ليست حقا صورة جوفاء فإنها ستنحل فى نهاية الأمر إلى مجموعة من الآثار العملية التى نتوقعها منه، سواء منها الآثار القريبة المباشرة أو البعيدة.

الى هنا يتفق جيمس فى نظرية المعنى مع الفلاسفة البرجماتيين، إلا أنه ينفرد وحده من دونهم جميعا بنظرية أخرى يضيفها عن الحق أو الصدق .يقول لنا جميس أن الافكار، تغدو صادقة بقدر ما تعيننا على الوصول إلى علاقات مشبعة مع الأجزاء الأخرى لخبرتنا.

"Ideas are true just in so far as they help us get into satisfactory relation with other points of our experience".

فالفكرة تكون صادقة بقدر ما نعتقد أنها مفيدة لحياتنا، والمعتقدات الصحيحة هى وحدها التى تنتهى بنا إلى تحقيق أغراضنا الفعلية وذلك لأن الحق لا يوجد أبدا منفصلا عن الفعل أو السلوك بل هو نفسه ليس إلا صورة من صور الفعل أو العمل الناجح. فنحن لا نفكر فى الخلاء وإنما نفكر لنعيش وعلى ذلك فإن أفكارنا ومعتقداتنا ليست إلا وسائل لتحقيق أغراضنا فى الحياة فالعقل كله فى خدمة الحياة أو السلوك العملى. فليس الحق كيانا قائما بذاته بل ليس الحق صفة تصف الجملة الصحيحة فى ذاتها حتى ولو لم يكن لها إنطباق على الواقعية، بل الحق هو طريقة عمل هو طريقة أداء من شأنها آن تنجز أمراً وأن تحقق هدفا. وهكذا تصبح كلمة الحق وكلمة النفع مترادفين فنقول عن فكرة أنها نافعة لأنها حق A belief is true when it

works وأنها حق لأنها نافعة. وفى هذا الصدد يقول جميس تشبيهه المشهور وهو أن الجملة المعينة من حيث كونها حقا أو باطلا هى كالعملة النقدية من حيث كونها صحيحة أو زائفة. فالعملة النقدية صحيحة ما دامت مقبولة فى التبادل التجارى فإذا ما إعترض عليها معترض ذات يوم بحيث بطل إستعمالها فى البيع والشراء أصبحت زائفة منذ ذلك التاريخ وكذلك القول المعين يظل صحيحا ما دامت له قيمة فورية قيمة منصرفة Its cash value أى ما دامت له نتائج عملية تحقق الأهداف المنشودة حتى إذا ما أخذ يتعثر فى التطبيق بدأ بطلانه، وقد يظل إلى الأبد ناجحا فى التنفيذ فيظل إلى الابد قولا حقا أو صادقا.

ومن أجل ذلك يهاجم وليم جيمس صورنا الذهنية عن الأشياء ويقول أن هذه الصورة مهما بلغت من الوضوح فإنها لا يمكن أن تعدد الاشياء نفسها، فالنار العقلية لا يمكن أن توقد خشبا واقعيا .. وعلى العكس من ذلك فإننا إذا كنا بإزاء أشياء أو أجسام واقعية، فإننا نستطيع دائما أن نحقق نتائجها الوظيفية، وعلى ذلك فإن التجربة الواقعية مختلفة تماما عن التجربة العقلية وينتج عن هذه التفرقة الأساسية بين الصور العقلية للأشياء والأشياء نفسها نتيجة هامة وهى أن العلاقات والروابط بين الأشياء ليست صادرة عن العقل. أى أن العقل ليس هو المنوط بوضع هذه الروابط بين الاشياء لأن هذه الروابط قائمة فى الطبيعة بين الأشياء نفسها فليس العقل إذن مصدر الروابط بل التجربة أو التجربة العملية بنوع خاص.

فالبرجماتية قد هاجمت أصحاب المذهب العقلى بوجه خاص ولكى تتضح لنا الصورة الكاملة يجدر بنا أن نعرض الى الفيلسوف John Dewey الذى قال عنه راسل: «أنه هو الفيلسوف الحى القائد للفلسفة فى أمريكا .. فإن له نفوذا عميقا ليس فقط بين الفلاسفة وإنما أيضا بين طلاب التربية والجمال والنظرية السياسية».

جون ديوي John Dewey **(١٨٥٩ – ١٩٥٢) :**

ولد ديوى فى السنة التى أصدر فيها دارون كتابه أصل الأنواع Origin of species الذى نستطيع ان نعده فاصلا بين عصرين ثقافيين عصر ثقافى قبله يتصور العالم سكونا ثابتا، وعصر ثقافى بعده – يمتد حتى يومنا الراهن – يجعل حقيقة العالم تغيرا وتطورا وحركة، وجاء ديوى ثالث ثلاثة عظام حملوا الفلسفة البرجماتية العملية والعلمية على كواهلهم وإن كانوا قد اتفقوا جميعا فى الاصول إلا أن لكل منهم لون يميزه، واللون الذى يميز ديوى من دونهم (بيرس – وجميس) هو محاولته إستخدام منهج العلوم عند التفكير فى القيم.

قدم ديوى صورة جديدة للبرجماتية عرفت بإسم مذهب الذرائع Instrumentalism وكان متأثرا فى معظم ما كتبه بفلسفة دارون فى التطور ويرى ديوى أن حياة الإنسان ليست فى جوهرها إلا محاولة متصلة من جانبه ليتم له التوافق Adjestement مع البيئة المحيطة به، والإنسان أو الكائن الحى بوجه عام – الذى لا يستطيع إيجاد وسائل أو ذرائع يحقق بها توافقه مع بيئته مصيره حتما إلى الموت.

فمذهب الذرائع أو الوسلى (من وسيلة) عند ديوى يعنى أنه ليس هناك حقيقة قائمة بذاتها أبداً، بل أن كل حقيقة أنما هى خطوة فى طريق متسلسل طويل يؤدى فى النهاية إلى حل لمشكلة معينة. وهذا الحل الأخير نفسه يستحيل أن يكون حقيقة قائمة بذاتها بل أنه سرعان ما يصبح حلقة فى سلسلة فكرية جديدة يراد بها حل إشكال جديد.

لقد كان ديوى حساس لما حوله فى مجتمع سادت فيه التجارة والصناعة وفى وسط قوم لا يؤمنون بالجلوس الهادئ على كراسى ثابتة القوائم يدرسون «نظريات» لا تسمن ولا تغنى بل يؤمنون بالعمل اليدوى وبالسعى الدؤوب

الذى لا يفتر لحظة عن الإنتاج والخلق، لذا أراد أن يوائم بين الفكر والعمل .. فليكن مقياس الصواب هو النتائج فما كانت نتيجته نجاحا فى حل المشكلات العملية فهو الصواب. إن كل شىء فى حياة الإنسان قابل للتغير، ولا مفر من تغييره إن دعت الضرورة الى ذلك التغيير – فلا يجوز لشئ – كائنا ما كان – أن يقف حائلا فى طريق الإصلاح الاجتماعى وتوفير العيش الرغد للإنسان العامل.

والانسان يسعى بطبيعته إلى تغيير المحيط الذى يعيش فيه وبالتالى إلى البحث عن ذرائع أو وسائل جديدة لتحقيق التكيف أو التوافق مع بيئته ويجب أن لا نفهم البيئة هنا بمعناها الطبيعى فقط بل بمعناها الاجتماعى كذلك. وعلى ذلك فإن التوافق الذى يهدف إليه الانسان فى حياته المتصلة توافق طبيعى وإجتماعى معا. فالافكار ليست إلا هذه الوسائل، أو الذرائع التى يتلمسها الانسان فى حياته لتحقيق التوافق. ويرى ديوى أن الحكم الحقيقى ليس فقط الذى يحقق التوافق مع البيئة الطبيعية بل هو الذى يتوافق مع أحكام الآخرين أو معتقدات الآخرين وهذا يؤدى إلى الإنتقال من البرجماتية الفردية إلى البرجماتية الاجتماعية التى تمثل عند ديوى نموذج الديموقراطية الحقة.

وفى ظروف العصر الجديد لابد من تغيير أسس السياسة والإقتصاد والتربية وكل شئ مما قد يظن به الدوام والثبات فى سبيل تغيير الحياة تغيرا يجعلها أكثر ملاءمة لظروف العصر لجديد. والوسيلة لتكوين الإنسان على الصورة الجديدة للعصر هى التربية، لذا فقد إنصرف ديوى بإهتمامه إلى التربية يمعن النظر فى أسسها وطرائقها. وما أظن أن معلما واحدا فى شرق الدنيا أو فى غربها لم يتأثر بالمبادئ التربوية الجديدة التى أعلنها ديوى

وأشاعها والتى قلبت وجهة النظر فى هذا الميدان رأسا على عقب، وهذا ما سوف نعرض له بالتفصيل فى الحديث عن البرجماتية كفلسفة تربوية.

الموضوعات الرئيسية فى الفلسفة البرجماتية:

يمكن القول بأن الفلسفة البرجماتية تقوم على عدة نقاط هى:

أولاً: انه من المستحيل على الإنسان ان يصل الى حقيقة لا تتغير فى حدود العالم الذى نعيش فيه، هذا بالإضافة إلى عدم وجود أى دليل إلى وجود مثل هذه الحقائق الثابتة، بل أن التاريخ ملئ بالامثلة على الكثير من الحقائق التى كان يعتقد أنها ثابتة ثم تغيرت.

ثانيا: كل شئ فى هذا العالم فى حالة تغير مستمر، لاشئ يبقى ثابتاً والعالم فى حالة توسع وإتساع ومن الظاهر أنه فى حالة خلق مستمرة.

ثالثاً: عالم الأفكار الذى نعرفه هو عالم يحتوى على رموز، أحرف، كلمات، معادلات رياضية. هذه كلها لا معنى لها منفردة بل أنها تكتسب معناها من خلال الاشياء التى نرمز لها فى الواقع. ولكى نختبر أى فكرة علينا أن نضعها فى بوتقة التجربة.

رابعاً: الطريقة السليمة هى أسلم وأفضل طريقة لاختيار الأفكار فعندما نترجم الفكرة فى صورة فروض ثم نختبر هذه الفروض فى بوتقة التجربة فالناتج هو أقرب ما يمكن أن يتوصل اليه الإنسان من معرفة صادقة.

خامسا: الجوانب الاجتماعية من الحياة هى على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للفرد إذا أن الانسان بمفرده ضعيف وتطوره يكون محدودا بدون العلاقات والتفاعلات الاجتماعية.

ويمكننا الآن ان نعرض لموجز آراء البرجماتيون فيما يتعلق بطبيعة العالم والانسان والمعرفة والقيم.

- يتفق البرجماتيون مع الواقعيون على أن العالم المادى يوجد فى حد ذاته وليس مجرد إسقاط من جانب العقل ولكنهم يؤكدون أن العالم ليس دائما ولا مستقلا عن الإنسان - حيث أن التغير هو جوهر الحقيقة فإننا لا نستطيع أن نثق فى أن أى شئ سوف يظل ثابتا إلى الابد.

- الحقيقة ذاتها ليست خارجة عن الإنسان بل هى مخلوقة بتفاعل الكائن الحى الإنسانى مع ما يحيط به من اشياء.

- يرفض معظم البرجماتيين النظرية القائلة بأن الانسان كائن روحانى فيما عدا وليم جيمس. ومن وجهة أخرى يؤكدون أنه كائن معقد جدا كائن حى طبيعى يعيش فى بيئة إجتماعية وبيولوجية فى نفس الوقت. وهم يؤكدون الجانب الاجتماعى للطبيعة البشرية والمدى الذى قد يتشكل عنده الفرد بالتفاعل الواعى مع الآخرين مدعما بالجهد. ويؤكد البرجماتيون على أن الطبيعة الانسانية مرنة وطيعة بخلاف المثاليون والواقعيون.

- يعتبر البرجماتيون العقل نشيطا وإستطلاعيا وليس سلبياً ومتقبلا. فالانسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة بل أنه يصنعها. ولا يمكن الصدق فقط فى التطابق مع الحقيقة الخارجية، ذلك أن الحقيقة بالنسبة للانسان ليست مستقلة عن الأفكار التى يقترحها بقصد تفسيرها، فالمعرفة هى عملية تفاعل بين الإنسان وبين بيئته.

والحقيقة نسبية وقابلة للتغيير. فالحقيقة هى ما يصل إليه الانسان بعد أن يكون قد درس الدلالات بعناية ولأن الحقيقة تعتمد على المعلومات المدروسة وعلى الطرائق المستخدمة فى دراساتها فمن الضرورى ان تراجع وأن يتسع نطاقها كلما استخدمت طرائق افضل وكلما اكتشفت معلومات أكثر. إذن فالحقيقة ليست مطلقة.

- تعد القيم بالنسبة للبرجماتى نسبية. فليست هناك مبادئ مطلقة نستطيع أن

نتعلم على أساسها بغض النظر عن نتائجها بالنسبة للآخرين، فجميع القيم الخلقية والجمالية عرضه للتغير عبر التطور الثقافي.

ثانياً: البرجماتية كفلسفة تربوية:

لقد كانت البرجماتية كفلسفة تربوية ثورة ضد الفلسفات التقليدية (المثالية – الواقعية) وكان لها آثارها العميقة على الفكر التربوى لا فى الولايات المتحدة فحسب بل فى شرق الدنيا وغربها، لقد حملت تلك الفلسفة التربوية عديدا من المبادئ والمفاهيم التى أثرت فى التربية إلى يومنا، ويعتبر جون ديوى ممثلا لتلك الفلسفة التربوية القائمة على التغير، العملية، التجريبية، ولقد كان ديوى عملاقا فى هذا الميدان وكتب العديد من الكتب، كان أول كتاب تربوى أخرجه ديوى هو كتاب المدرسة والمجتمع (١٨٩٩) School and Society الذى يخلص فيه ديوى إلى أن المدرسة هى المجتمع School is Society ولقد شرح فيه طرائقه التى كان يتبعها فى مدرسته التجريبية الملحقة بالجامعة (جامعة شيكاغو) ثم أعقب ذلك بكتاب آخر هو الديموقراطية والتربية (١٩١٦). Democracy and Education والذى يوضح فيه أن التربية هى أن ننشئ الناشئ على سرعة المواءمة بين نفسه وبين بيئته، فالمتعلم ينبغى أن يكون حراً لاختيار افكاره ومتعقداته وقيمه لا ينبغى أن نفرض عليه قيودا ممثلة فى تقاليد قديمة مهما كانت آثارها على حياته العملية الجديدة.

فالديموقراطية كما يرى ديوى ليست مجرد شكل للحكومة، وإنما هى فى أساسها أسلوب من الحياة الجماعية والخبرة المشتركة المتبادلة. والديمقراطية هى تهيئة فرص متكافئة للجميع وتكافل إجتماعى وحريه فى الإعتقاد الى غير ذلك من المبادئ الديموقراطية المعروفة. وفى المدرسة الديموقراطية يعيش المتعلمون والمعلمين والعاملون كلهم زملاء لتحقيق هدف مشترك،

وهذا الهدف يخدم الأغلبية الساحقة إن لم يكن يخدم جميع أعضاء المدرسة ولكى يدرك المتعلمون والمعلمون معنى الحياة الديموقراطية فإن على المدرسة أن تمثل هذا النظام والطريقة الوحيدة لفهم الحياة الديموقراطية هى الإشتغال بها ومحاولة تطبيق مبادئها الاساسية فى المدرسة، وإذا قلنا غير ذلك فإن مثلنا يكون مثل من يعلم الطفل العوم والسباحة بإتيان حركات فوق اليابسة بعيدة عن نهر أو بحيرة أو بحر.

ولقد أحدث مؤلف ديوى الطفل والمنهج The Child and the curricuulm ثورة فى عالم التربية مثل الثورة التى أحدثها كوبرنيكوس فى عالم الفلك حينما إنتقل محور الفك من الارض إلى الشمس. ففى عالم التربية يصبح الطفل بمثابة الشمس التى على محورها تدور نظم التعليم والطفل وحده هو مركز الجاذبية ولقد كانت الفكرة القديمة التقليدية أن الطفل وجد للمدرسة بينما رأى ديوى أن المدرسة وجدت للطفل كما أن كل المؤسسات هى خادمة للإنسان وليست سيدة له.

وقبل أن نتناول الفلسفة التربوية للبرجماتية كما مثلها جون ديوى بوجه خاص بالأجدر بنا أن نعرض للظروف الاجتماعية والعلمية التى أحاطت بنشأة تلك الفلسفة فى القرن التاسع عشر بوجه خاص فلقد كان تأثير الدارونية من أهم الأفكار التى شكلت البرجماتيه كفلسفة للتغير فلقد قدم دارون فى كتابة أصل الانواع دليل بتجريتين على أن الأشكال المختلفة للحياة كانت نتاج عصور طويلة من التغير المستمر وهذا يتضمن إستمرارية التغير لكل الاشكال المؤثرة للحياة. وقد طبق ذلك على الإنسان نفسه فى كتاب نشأة الإنسان أو Descent of Man وذلك ليظهر أن الإنسان ايضا نتاج التطور.

كما أثرت الحركة التجريبية فى القرنين السابع عشر والثامن عشر التى

أسهم فيها فلاسفة أمثال فرنسيس بيكون وجون ستيوارت ميل وديفيد هيوم فى أن تتقبل البرجماتيه التجريب كاحد الأسس الذى نادت بها لأجل فهم الكون والإنسان بل رأت الطريقة العلمية أو المنهج العلمى هو المنطق الذى يمكن قبوله، لذا ينبغى أن تكون كل معرفة نابعة من الخبرة وقائمة على الخبرة التجريبية. فالمنطق كما رآه قدماء الفلاسفة من إتساق الفكر مع نفسه ومع قوانينه الصورية، المستقلة مع العالم لم يصبح مقبولا لدى البرجماتيه، وذهب ديوى إلى أن مراحل التفكير مطبقا للمنهج العلمى على الإجتماع والسياسة والاخلاق وهى ميادين لم يسبق أن تعرض لها السابقون عليه وقد خلص ديوى لمراحل التفكير العلمى أو ما يسمى بأسلوب حل المشكلات فى الخطوات التالية:

أ- الشعور بالمشكلة A Wareness of the problem على الفرد أن يعى قبل كل شئ بوجود مشكلة تواجهة وهذه قد تكون تهديد للسكون أو التوازن الذى يعيش فيه وهذا ما أسماه ديوى بالشعور بالحاجة.

ب- تحديد المشكلة أو توضيح المشكلة Clarification if the problem وفى هذه المرحلة تحدد ماهية المشكلة بالضبط والعوامل المتصلة بها - وفى هذه المرحلة أيضا يبدأ الفرد فى جمع المعلومات وتنظيمها كخطوة للوصول إلى العلاقات التى بينها.

جـ- فرض الفروض أو الوصول الى فروض Arriving at Hypothesis وهى مرحلة تكوين إحتمالات إفتراضية لحل المشكلة بناء على إدراك الفرد للمشكلة والمعلومات التى جمعها وفى هذه الخطوة يعتمد على ذكاء وخبرة ومرونة وإبتكارية الفرد.

د- إختبار الفروض Testing the Hypothesis فإذا ما نجح الفرد فى

إختيار فرض معين عليه إختباره بالطرق والأساليب العملية للتأكد من صحته وهذا يتضمن إحصائيات وقياسات ومشاهدات دقيقة.

هـ- الوصول الى نتائج أو صنع حكم عام Generalizations وهى مرحلة صياغة الحل الذى توصل إليه بوصفه حكم عام أو نتائج.

أما فيما يختص بالظروف التربوية التى صاحبت البرجماتيه فى نشأتها فيمكن إيجازها فى عدة نقاط هى:

١- التقليدية التربوية التى تمثلت فى وضع المقرر الدراسى موضع الإهتمام فى التربية أكثر من الإهتمام بالمتعلم واتجهت إلى التأكيد على الحفظ والتلقين والنظام والعقوبات وذلك إنطلاقا من نظرتها الى أن الطفل إنسانا شريرا وأن التعليم يجعل منه إنسانا خيرا بفضل تأديبه وتهذيبه واصلاحه.

٢- التأكيد على الكتاب المدرسى كالمصدر الوحيد للمعرفة والحفظ والإسترجاع كالطريقة الوحيدة للتحصيل كما رأت ذلك الفلسفات التقليدية السابقة.

هذا عن العوامل السلبية التى أثرت على قيام الفلسفة البرجماتية كثورة على الأنماط التربوية السائدة - أما عن العوامل الإيجابية التى كان لها أثرها أيضا فى تلك الفلسفة فيمكن ذكر بعضها على سبيل المثال:

أ- كتابات روسو التربوية التى أكدت على ضرورة الإهتمام بالطفل كمتعلم وأن يترك الطفل لينمو طبيعيا كما تريد أن تفعل منه الطبيعة وأن الطفل ليس بالضرورة إنسانا شريراً.

ب- تأثير الدارونية ببيان أثر البيئة فى تشكيل المتعلم وأن كل طفل يمر بمراحل تطور دفعت الكثير من علماء النفس للإهتمام بدراسة مراحل

نمو الطفل وتطوره وكذا الإهتمام بدراسة أثر البيئة فى تشكيل السلوك الإنسانى.

جـ- ان مـا ذهبت اليـه نظريات فـرويد فى علم النفس فى بيـان أثر التجارب المبكرة للإنسان فى تشكيل وتحديد النمو وأن ما نمر به من خبرات فى الطفولة المبكرة يختزن فى حياتنا اللاشعورية، قد أولى ضرورة الإهتمام بدراسة الطفل والعناية به ومعاملته.

د- ان نتـائج علمـاء النفس التـجريبـيون أو مـا عـرف بـاسم علم النفس التجريبى قد أسهمت فى توضيح أسس التعلم وفى توضيح مدى تأثير الخـبـرة على التـعلم وكـيف يتـعلم الأطفـال قـد أثر بدوره فى الفكر البرجماتى.

لذا يمكننا أن نخلص أن الظروف التى أحاطت نشأة البـرجمـاتيه سـواء كـانت الإنتقـادات الموجهـة الى التـقليـدية أو نتائج الدراسات والابحـاث فى المجالات التربوية والنفسية والعملية قد أسهمت فى تشكيل فكر هذه الفلسفة **ولنعرض لما يمكن ان نسميه بالمبادئ أو الأسس التربوية للفلسفة البرجماتيه كما قدمها ديوى.**

أولا : ضرورة الإهتمام بالنظرية والعمل التربوي فالتربيةوخاصة تربية الأطفال يمكنها تحقيق أكثر الأهداف الفلسفية أثرا على حياة الإنسان. فالفلسفة، أية فلسفة، ينبغى ترجمتها إلى نظرية تربوية، والفيلسوف ينبغى أن يعنى بمشاكل التربية قبل كل شئ وهذا ما جعل ديوى يعتبر فلسفة التربية هى الفلسفة الحـقيـقيـة بمعناها الشامل. وكشف بوضوح عن مـدى إدراكه للعلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية. فالفلسفة عند ديوى وظيفة عملية. إن وظيـفة الفلسفـة كمـا يراها ديوى هى العمل على ترقيـة، وتكوين، وتحـديد الأدوات العقلية التى تؤدى إلى تجديد الحياة الإنسانية الفعلية وتوجيهها نحو

النظام ونحو مستقبل افضل مما إستمتع به الإنسان حتى الآن ...... ولذا كانت الفلسفة والتربية عند ديوى حقيقتان متلازمتان. فبدون الفلسفة تفتقر التربية إلى التوجيه الذكى الواعى وبدون التربية تفتقر الفلسفة إلى التطبيق العملى وتصبح قيمة عديمة الجدوى. ولذلك عرف ديوى الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية وأن التربية ليست إلا المعمل الذى تتجسد فيه الأفكار الفلسفية وتختبر. لذا يمكننا القول أن أكمل فلسفة تربوية عرفها الفكر التربوى منذ أفلاطون كانت فلسفة ديوى التى جعلت الفلسفة والتربية كحقيقة لشئ واحد بمنظور شامل متكامل.

ثانيا : الخبرة Experience

تمتاز فلسفة ديوى بأنها تطبيق أو محاولة لتطبيق المنهج العلمى على الأمور الإنسانية التى تمتاز بالخبرة أو معاناة الفرد لها، فى مقابل الأمور الطبيعية المستقلة عن الخبرة الانسانية. وديوى ربط بين الخبرة والنموكذا إعادة بناء الخبرة والميل ...

فالطفل الصغير حين يلمس النار بإصبعه يتألم ويدرك أن النار محرقة، يتعلم من ذلك أن يتجنبها حتى لا تحرقه، فالقول بأن النار محرقة جزء من الخبرة ليس منفصلا عنها. والخبرة تقوم على فعل وإنفعال وتأثير وتأثر، وفهم لما يقع حول المرء، والاستفادة من ذلك كله فى المستقبل، أى البصر بالعواقب. فالخبرة إذن عملية حية، نامية، متطورة، تنمو مع نمو الفرد واطراد تعلمه من الحياة. لذا ذهب ديوى الى أننا نتعلم بالعمل أى نكتسب الخبرة من العمل We Learn by doing

ولقد ميز ديوى بين نوعين من الخبرة هما الخبرة الساذجة والخبرة العلمية التى إعتبرها أساسا للتربية وهى التى تقوم على الفهم والإدراك ومعرفة العلاقات بين الاشياء، مما يفيد حقا فى تكييف الفرد لنفسه فى البيئة

التى يعيش فيها، والسيطرة عليها فى المستقبل. إنها الخبرة المربية التى تقوم على التوجيه لا على مجرد القبول.

وللخبرة جانبان أحدهما مباشرة من حيث ملاءمتها للشخص أوعدم ملاءمتها له واستمتاعه بها أو عدم استمتاعه، وجانب غير مباشر يرمى إلى التأثير فيما يأتى من خبرات ولقد أكد ديوى أهمية الجانب الغير مباشر لأنه يسمح بمتابعة النمو ومن هنا نادى ديوى بمبدأين أساسيين فى الخبرة هما التواصل والتفاعل.

والتواصل استمرار الخبرة عند الفرد أو الجماعة فى اتجاه أرقى ونحو غايته بعيدة وهدف مقصود .. فالخبرة ثمرة التفاعل بين الظروف الخارجية والنزعات الداخلية من هذا التفاعل يحدث ما يسمى «بالموقف» وجوهره العمل على تعديل الظروف الخارجية بما يلائم حاجات الفرد وأهدافه.

والخبرة الحقيقية تستلزم التنسيق والتنظيم بين الظروف الخارجية والنزعات الداخلية وهذا هو الفرق بين الخبرة الحيوانية والخبرة الإنسانية والفرق بين خبرة الإنسان فى مرحلة غير عمليه وخبرته الموجهة بالعلم والذكاء.

ولقد عرف ديوى التربية بأنها إعادة بناء أو إعادة تنظيم الخبرة، الذى يضيف جديداً الى معناها، ويزيد من القدرة على توجيه الخبرة الحالية. فهو يرى أن التربية هى عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة وتوجيهها على أساس الذكاء. فطالما أن الإنسان يعيش فى مجتمع متجدد، طالما كانت هناك مشكلات تتحدى الذكاء الانسانى من أجل وضع حلول لها، والتربية فى المدرسة ليست الا خبرة ذات طابع خاص هدفها توجيه هذه العملية فى اتجاهات اكثر نفعا مما لو تركت لشأنها.

ولقد أوضح ديوى أن التربية عملية اجتماعية. فالتربية السليمة عملية تعد

الطفل للإندماج فى الحياة الاجتماعية ،أن كل تربية تقوم على مشاركة الفرد فى الوعى الاجتماعى للجنس البشرى والتربية الحقة أنما تنشأ من إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التى يواجهها، فتنبهه هذه المطالب إلى العمل كعضو فى وحدة وإلى التحرر من الإنحصار فى دائرته الخاصة بالسلوك والوجدان، وإلى ان ينظر إلى نفسه من جهة صالح الجماعة التى ينتمى اليها،

فالعملية التربوية كما رأى ديوى لها جانبان: أحدهما نفسانى يتعلق بالطفل والآخر إجتماعى يتعلق بالجماعة التى يعيش فيها أو الوسط الذى يعيش فيه ويرى أنه لا يمكن ان يخضع أحدهما للآخر أو يغفل أحدهما دون أن يترتب على ذلك نتائج سيئة والتربية هى عملية توافق بين الفرد والجماعة، إنى اعتقد أن الطفل الذى نريد تربيته إجتماعى، وأن المجتمع وحده عضوية مؤلفة من افراد وإذا نحن أغفلنا العامل الاجتماعى من حساب الطفل بقينا أمام شئ مجرد، وإذا أسقطنا العامل الفردى من المجتمع، لم يبق إلا جمهور بغير حركة أو حياة. من أجل ذلك كان لابد للتربية أن تبدأ النظر فى قوى الطفل واهتماماته وعاداته، وكان لابد أن تضبط بالرجوع إلى هذه الاعتبارات. ولابد أن تقيس على الدوام هذه القوى والاهتمامات والعادات بمعرفة ما تدل عليه. ولابد من ترجمتها الى نظائرها الاجتماعية، أى الى اللغة التى بها نستطيع القيام بخدمة اجتماعية.

ويؤكد ديوى أن المدرسة هى المجتمع ،إننى أعتقد أن المدرسة هى أولا مؤسسة اجتماعية. وإن التربية من حيث أنها عملية إجتماعية فالمدرسة هى صورة الحياة الجماعية الى تتركز فيها جميع تلك الوسائط التى تهيئ الطفل إلى المشاركة فى ميراث الجنس، والى إستخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية،.

لذا ذهب إلى القول بأن التربية عملية من عمليات الحياة وليست إعداد للحياة فالتربية هى الحياة والهدف من التربية هو تحقيق التوافق بين الفرد والمجتمع.

ثالثاً: ماهية التربية وأهدافها:

لقد انتقدت البرجمايته الفلسفات السابقة ورأت أن التربية ليست إعداد للحياة المستقبليه. وقد عارض ديوى بالقول أن مثل هذه التربية إنما تؤدى إلى فقدان الحوافز النفسية عند الطفل وإغفال قواه الدافعة، كما أنها تؤدى الى نوع من التردد والتسويف وتهمل ما هو قائم بين الأطفال من فروق فردية، ويقول ديوى ان التربية كإعداد للحياة يمكن أن تكون هدفا عمليا إذا كان المجتمع مجتمعا جامدا محافظا على نظمه وتقاليده واذا كانت الحياة ستوجد وستستمر على ما كانت عليه بعد فترة الإعداد.

ولما كانت البرجماتية تؤمن بالتغير وبمجتمع دائم التغير فإن التربية هى الحياة ذاتها، لذا عمدت البرجماتية على تأكيد تفاعل الطفل مع البيئة والمجتمع بحيث يشارك الطفل فى حياة المجتمع مشاركة إيجابية. وفى ذلك يقول ديوى لما كنا بحاجة ماسة الى الإعداد لحياة مطردة النمو كان حتما علينا أن نصب جميع ما فى وسعنا من مجهود فى إثراء الإختيارات الحاضرة وزيادة معناها، فإذا تسرب الحاضر الى المستقبل تسربا لاشعوريا، أصبح المستقبل مكفولا ويؤكد ديوى أن التربية إذا صح أن تكون هى إعداد فإن ذلك يعنى الحياة الحاضرة لا المستقبل ويوضح ذلك بالقول يعنى فى المقام الأول أن يأخذ الشخص صغيرا كان أو كبيراً من خبرته الحاضرة كل ما يمكن أن يأخذ فإننا بذلك نضحى بإمكانيات الحاضر فى سبيل إحتمالات المستقبل. فإذا ما حدث ذلك فإن الإعداد الصحيح للمستقبل يضيع أو يشوه، وأن فكرة استخدام الحاضر لمجرد الإستعداد للمستقبل فكرة مناقضة لنفسها اذ

أنها تغفل وتستبعد نفس الظروف التى يستطيع الشخص بفضلها ان يستعد للمستقبل. ذلك أننا نعيش دائما فى الحاضر الذى نعيش فيه لا فى وقت سواه، وإذا لم نستخلص فى كل ساعة من ساعات الحاضر المعنى الكامل لكل خبرة حاضرة ساعة حدوثها فإننا لا نعد فقط لأن نغفل هذه فى مستقبل الايام. وهذا هو الاعداد الوحيد الذى تكون له جدوى فى المستقبل.

والبرجماتية تعترض على محاولة تربية الاطفال طبقا لأهداف محددة أو فرض أنماط من التحصيل سابقة على الظروف التى قد يستخدمونها فيها. وإنما ترى أن الأهداف يجب أن تكون مرنة، تحدد وفقاً لما يترتب على الخبرة من نتائج ولا تؤمن بأهداف ثابتة محددة تخضع لها سائر الأهداف مثل التربية لأجل مهنة معينة، بل ترى أن المحاولة التى ترمى إلى تقرير هدف واحد للتربية إنما هى محاولة عقيمة ونحن نستطيع إصطناع عدة أهداف عامة يتفق بعضها مع بعض. اذ هى ليست إلا وجوه مستقبلية نتوخى منها الإحاطة بالظروف الراهنة وتقدير إحتمالاتها.

والبرجماتية ترى أن الأهداف ينبغى أن تكون نابعة من الأطفال انفسهم واحتياجاتهم وهذه الأهداف ليست غايات بعيدة، وترى أنه الهدف أنما هو غاية ووسيلة للعمل فى آن واحد فالأهداف تنبع من رغبات الأطفال أنفسهم وتكتسب قيمتها من خلال العمل الذى يقوم به الأطفال أنفسهم .. فكل وسيلة هى غاية وقتية حتى نصل اليها، كما أن كل غاية بعد تحقيقها تصبح وسيلة للتقدم بالعمل، واذا كانت الحياة متغيرة والطبيعة الانسانية ليست جامدة أو ثابتة بل قابلة للتغير والتشكيل كما رأت البرجماتية لذا ينبغى أن تكون الاهداف دائما متغيرة ومرنة. ويصح لنا القول بأن هدف التربية من وجهة نظر البرجماتية اذا صح ذلك القول هو التكيف مع التغيير او المواءمة بين الفرد وبيئته ومجتمعة فى تغيرهم المستمر.

المنهج والطريقة :

لقد ترتب على أهمية الخبرة ومكانتها لدى البرجماسية تغيرا فى ماهية المنهج وكذا الطريقة التى تقدم بها المادة الدراسية . فالبرجماسية لا تؤمن بمواد دراسية معينة بل تؤمن بأن يصبح الطفل مركز العملية التربوية لان الطفل هو الممارس للخبرة وهو العنصر الواعى فى عملية التفاعل مع البيئة وهو البوتقة التى ينصهر فيها كل ما فى الماضى والحاضر الى طاقة كامنة للخبرة المستقبلة . لذلك فإن المنهج ينبغى أن يكون حاجات الطفل واستعداداته وميوله ومطالب نموه وهذا معنى قول ديوى أن غرائز الطفل وقواه تعطى المادة الضرورية للتربية، كما أنها نقطة الابتداء فى التربية.

لذا فالمنهج من وجهة النظر البرجماتية يجب أن يبدأ ويتطور وفقاً لحاجات الاطفال ومتطلبات نموهم وفى ذلك يقول ديوى عندما نسن منهجا يجب أن نحسب حسابا لوفاء الدروس بحاجات الحياة الاجتماعية الحاضرة، فنختار منها ما نرمى به الى وجوب احلال الضروريات فى المحل الأول والكماليات فى المحل الثانى وهكذا فان المنهج يوضع وفقاً لمتطلبات نمو الطفل فى البيئة الاجتماعية.

وتذهب البرجماتية الى أن منهج النشاط هو الطريق الامثل لاكتساب المعرفة تحت أية ظروف. ونحن ندرك الاشياء على احسن وجه ممكن بوضع المشكلات موضعها والعمل على حلها، فالمناهج يجب أن توضع وفقاً لميول الاطفال وحاجاتهم فى حياتهم الاجتماعية. والتعلم أنما يتم عن طريق النشاط واثارة الاهتمامات ومواجهة المشاكل والعمل على ايجاد الحلول لها. ويرفض ديوى المناهج القائمة على المواد والمفروضة على التلاميذ والتى لا تعتمد على نشاطهم وحاجاتهم ويرى أن هذه المناهج المفروضة التى تأخذها عن الغير تجنح الى أن تكون لفظية ليس الا.

والمدرس من وجهة نظر البرجماتية عليه أن يبنى المواقف التعليمية حول مشكلات بالذات يعتبرها ذات اهمية حقا لتلاميذه ويرجع انها تؤدى بهم الى فهم افضل لبيئتهم ولفهم الواحد منهم للأخر. وبدلا من أن يقوم المدرس بتدريس المواد التقليدية مباشرة، فإنه يتجه الى الاستفادة منها فقط كلما أسهمت فى حل المشكلات الموجودة بالموقف.

فالبرجماتية لا ترفض دراسة المادة المنظمة تنظيما منطقيا ولكن ترى أن ذلك يأتى فى مرحلة متأخرة بدلا من اتيانه فى وقت مبكر فى حياة الطفل المدرسية، فالدراسة ينبغى أن تنمو بدرجات نمو المستوى التجريدى للطفل. لذا ينبغى أن تكون الدراسة مرتبطة أشد ارتباط ممكن بإهتمامات الاطفال الشخصية المدروسة، لذا فالمنهج لا يهدف الى حشد عقول التلاميذ بالمعلومات والحقائق الثابتة بل يهدف لإعادة بناء تنظيم الخبرات على اساس المشاركة بين المتعلم والمعلم فى أسلوب ديموقراطى لأجل تحقيق الاهداف وهو اشباع حاجات المتعلم الحاضرة. وحيث أن البرجماتية تهدف الى إعادة بناء وتنظيم الخبرات عن طريق الخبرات الجديدة الى جانب تأكيدها على ضرورة اشتراك التلميذ ككل فى عملية التعليم فإنها تشجع على المساهمة فى النشاطات المختلفة ولم تضع فاصلا بين المنهج Curriculum والنشاطات المصاحبة للمنهج Exctra Curriculum Activities أو النشاطات خارج الفصل الدراسى. لأن من شأنها جميعا أن تشبع ميول الاطفال وكذا فهى ضرورية لنموهم المتكامل.

والمنهج الذى تنادى به البرجماسَية مبنى على أساس تعاونى وعلى أساس المشاركة من قبل كل منهم بالمنهج كما أنه قابل للتغير والنمو وفقاً للتطورات والتغيرات التى تواجه الموقف التعليمى، ولقد رأت البرجماتية ان افضل طريقة للتعلم هى التعليم عن طريق العمل Learning by doing

فالتجربة هى التى تظهر صدق آدائنا وفرضياتها أو خطأها. فالافكار تنشأ من العمل وتتطور من أجل سيطرة افضل على العمل. ويميل البرجمايتون الى تفضيل طريقة حل المشكلة والاساليب العلمية فى التعليم، على أنها من انسب الطرق لتحقيق التعلم بالعمل ولكن البرجماتيون عموماً لا يؤكدون على طريقة معينة بل أفضل طريقة هى التى تحقق أهدافها لأن على المدرس أن يفهم طبيعة مادته وطبيعة تلاميذه وإمكانيات المدرسة ثم عليه ان يختار الطريقة التى يراها مناسبة ومحققة لنتائج أنفع لتلاميذه، فالبرجماتية قدمت طريقة الوحدات فى تنظيم المنهج، كما خرجت بطريقة المشروعات والمشكلات فى دراسة الوحدات.

المعلم :

إن التربية البرجماتية لم تجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية كما رأت الفلسفات التقليدية بل جعلت الطفل ونشاطه محوراً للعملية التربوية .. ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجماتيه ليس هو مجرد تدريس الافراد بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة فهو ليس موجودا فى المدرسة لفرض أو تلقين آراء معينة على الطفل ولكنه موجود فى المدرسة كعضو فى الجماعة يختار الخبرات التى سوف تقدم للطفل ليتفاعل معها وليساعده فى إتباع الطرق لمواجهة مشاكله وحلها. فهمه المدرس أن يقرر بما لديه من خبرة أوسع وحكمه أنضج كيف يجب أن يقدم نظام الحياة للطفل. والبرجماتية لا تؤمن بالقسر والاجبار وتنكر العقاب المدرسى وترى أن المدرس يجب أن يتصف بالعطف والقدرة على تفسير وفهم الأمور وأن وظيفته هو مساعدة الطفل عندما يكون أمام صعوبة وأن يوجه نمو التلميذ العام على ضوء خبراته التى لم يحصل عليها الطفل بعد. فدور المعلم هو دور المخطط المنظم لحدوث عملية التعلم ولكنه ليس هو دور المتسلط أو القائد الدكتاتورى. ولقد

أكدت البرجماتية على أهمية الاسلوب الديمقراطى والمشاركة والتعاون بين المعلم والمتعلم وأن يتبع الأسلوب الديمقراطى فى تقرير سير العمل بالمدرسة فقرار الاغلبية ينبغى أن تخضع له الأقلية لأنه يخدم المعظم إن لم يخدم جميع الاعضاء. وتناشد البرجماتية بإعطاء قدر كبير من الحرية للمتعلم أن يبدى رأيه ويشترك ويختار ما يريد تعلمه ولكن فى حدود حكم الأغلبية واقرارها له، لانه لا يتسنى الا بالديمقراطية السماح بالتعبير عن جميع وجهات النظر وتحقيق اجماع. لذا يجب أن تشجع المدرسة والمعلم الروح الديمقراطية ايجابياً وأن تسمح لطلبتها بأكبر نطاق ممكن من الحكم الذاتى.

تعقيب :

لاشك أن البرجماتيه كفلسفة تربوية كان ولا يزال لها اكبر الأثر فى المجال التربوى سواء فى الولايات المتحدة أو خارجها ولقد كان من أثارها ازدهار ما عرف بالتقدمية أو التربية التقدمية Progressive Education وإن كانت التقدمية فى ظهورها لا ترجع الى البرجماتية ذاتها لانها ظهرت قبل الفلسفة البرجماتيه. فقبل القرن التاسع عشر ثار عدد من التربويين عرفوا جوازا باسم التقدميين ضد ما أسموه بالتربية التقليدية وما انطوت عليه من الانظمة القاسية والدراسة السلبية. ولكن كان ديوى الفيلسوف الذى جمع بين التربية التقدمية والفلسفة البرجماتيه.

ولقد حملت الحركة التقدمية العديد من الأسس التربوية الهامة الى كان لها اكثر الاثر فى حركة الفكر التربوى ويمكن أيجاز بعض مبادئها فيما يلى:

- الاهتمام بالطفل ككل من النواحى الجسمية والعقلية والخلقيه والاجتماعية والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التى تشبع حاجات الطفل للنمو وتمكنه من التعبير عن ذاته.

- استبعاد الطرق الشكلية فى التدريس والاعتماد على ميول الاطفال وخبراتهم واثارة ميول جديدة، ومدهم بخبرات اكثر تنوعاً. مع التأكيد على الفردية بين الاطفال.

- الإقلال من ممارسة المعلم للسلطة والتأكيد على الحكم الذاتى فى العمل المدرسى وإقامة النشاط المدرسى على أساس وضع الخطط المشتركة المتعاونة.

- شجعت التربية التقدمية المرونة فى المنهج.

- التعلم عن طريق حل المشكلات يجب أن يحل محل طريقة غرس المعلومات.

- التأكيد على التعاون والديموقراطية فى تنظيم وإدارة المدرسة. ولم تكن البرجماتيه مؤثرة فى إزدهار الحركة التقدمية فقط بل كان لها أثرها فى ظهور الحركة التى عرفت باسم التجديدية التى إدعت أنها الخلف الحقيقى للتقدمية وصرحت بأن الغرض الأساسى من التربية هو تجديد المجتمع لكى يواجه الأزمة الثقافية فى عصرنا وتزعمها جورج كاونتس.G Counts وهارولدراج H. Rugg وعاود تيودربراملد T. Brameld للمناداة بها فى ١٩٥٠ وكانت تحمل فى كثير من مبادئها العديد من الأفكار التربوية البرجماتيه. لذا يمكن القول أن البرجماتيه كفلسفة تربوية لازالت مؤثرة فى عديد من النظريات التربوية المعاصرة اليوم. ولقد أثرت البرجماتيه على نظامنا التعليمى إلى حد ما فيما بعد ١٩٥٠ وذلك على أثر عودة العديد من أساتذة التربية الذين درسوا فى الولايات المتحدة ومنهم من كان تلميذا لديوى وحملوا إلى نظامنا التعليمى بذور العديد من الأفكار والآراء البرجماتيه ولقد ترجمت معظم مؤلفات ديوى إلى العربية واصطبغت معظم الكتابات فى فلسفة التربية بالطابع البرجماتى بل كانت

هى الفلسفة التربوية التى حاولت التأثير على جوانب عديدة فى نظامنا التعليمى أكثر من غيرها من الفلسفات الأخرى.

وإذا ماحاولنا أن نعرض لأوجه النقد التى وجهت الى البرجماتيه بوجه عام كفلسفة ثم بوجه خاص كفلسفة تربوية يمكننا أن نوجز ذلك فى الإنتقادات التالية:

أ- ان الفلسفة البرجماتيه بوجه عام (فيما عدا وليم جيمس) ترفض الجانب اللامادى أو الروحى ولذا فهى فلسفة مادية.

ب- الفلسفة البرجماتيه تؤكد على النفع العملى ولو سلمنا بهذا لأصبحت الفلسفة كلها جريا وراء تحقيق النفع العملى ولأصبح البحث عن الحقيقة بحثا ثانويا بالقياس الى البحث عن النفع العملى وقد يؤدى هذا الى هدم الفلسفة نفسها بإعتبارها بحث إيجابى عن الحقيقة.

ج- البرجماتيه لاتقدم لنا بحثا إيجابيا عن الحقيقة لأنها فى صميمها ليست إلا منهجا لاكتشاف الخطأ والأفكار الخاطئة (وهى الأفكار التى ليس لها آثار عملية) ومعنى ذلك أنها بحث سلبى عن الحقيقة وليست بحثا إيجابيا فإذا كانت الأفكار التى لها آثار عملية هى الأفكار الصحيحة من وجهة نظر البرجماتيه فلا يمكننا ان نخلص للقول بأن الأفكار التى ليس لها آثار عملية هى الافكار الخاطئة وإلا كان فى ذلك مبالغة.

د- أن معيار الحقيقة لايمكن أن نحصره فقط فى الميدان الضيق المحدود الذى يرتضيه البرجماتى وهو الآثار العملية للفكرة فصدق القضايا العلمية والأخلاقية مثلاً ليس محصورا فيما تترجمه هذه القضايا من آثار عملية فى دنيا الواقع والعمل الناتج، فقد آمنت الإنسانية على مر العصور بمفهومات أخلاقية كثيرة – وعلى الرغم من إيمانها المطلق بها – لم تحاول أن تبحث عما لها من آثار عملية.

هذا عن أوجه النقد لها كفلسفة وماذا يوجه لها أيضا من نقد كفلسفة تربوية.

- أن مبدأ المدرسة التى ترتكز على الطفل Child Centred School قد تعرض إلى كثير من النقد على أن هذه المدرسة بلا أهداف ولا تعرف الى أين هى ذاهبة.. فالنشاط الذى يؤدى الى النمو لايكون إلا فى حالة وجود هدف محدد وليس مجموعة من الأهداف المتصلة.
- وجه كثيرا من النقد الى القول بأن الطفل يجب أن يتعلم طبقا لإهتماماته الخاصة فإذا لم تكن لديه إهتمامات خاصة.. هل يعنى ذلك عدم تعليمه؟؟ ويرى النقاد أن مثل هذا الهدف قد يصلح للطالب فى التعليم الجامعى ولايصلح للطفل فى المدرسة الابتدائية. مثلا.
- أن التعليم عن طريق حل المشكلات يؤدى إلى تحرر عقلى أكثر أصالة مما يمكن الوصول إليه عن طريق الطرق الأخرى قضية مازالت موضع خلاف ونقاش، بل أن الدراسة التى أكدت ذلك (دراسة الثمانى سنوات ١٩٢٣) يصر كثير من النقاد على أن عدد المتغيرات غير محكوم فى التجربة الأمر الذى يشكك فى نتائجها.

ليس من السهل أن ندرك تماما المعنى المقصود بالتربية من أجل الحياة ذاتها بدون تعريف واضح شامل لمعنى الحياة والغرض منها. ولقد أوضح بود Bode أن المدرسة لايجب أن تكتفى بأن تقود الطفل الى أن يحيا بل يجب أن تجعله يسمو فوق وجوده الحالى وأن يتغلب على أى عادة قد تعوق نضجه. أن الاهتمام بمتطلبات المستقبل علاوة على الإهتمام بالحاضر هو جزء من الحياة العاقلة وبالتالى هو جزء من التربية ذاتها.

- أن القول بأن المدرسة هى المجتمع لايقبله بعض النقاد بل يرون أن المدرسة عبارة عن مرحلة تعليمية صناعية تكتنفها قيود ونواح تختلف

عما يحيط بالحياة ككل. فهى ليست الحياة بل مرحلة واحدة من مراحل الحياة. وإذا كانت المدرسة هى المجتمع فكيف يمكن للمدرسة أن تسهم فى تقدم المجتمع أنها ستكرر صورة المجتمع الخارجى. وهنا يرى البرجماتيون أن المدرسة يجب أن تختار أفضل عناصر الحياة كما هى الآن وكما يجب أن تكون. غير أن التربية فى هذه الحالة لن تكون هى الحياة ذاتها بل الحياة كما يجب أن تكون وهذا تناقض تقع فيه البرجماتيه.

- إذا كانت الديموقراطية هى رأى الأغلبية فما هو الشأن بالنسبة للأقلية إن طغيان الاغلبية مثله مثل طغيان الأقلية له أخطاره يجب أن نتذكر أن رأى الأغلبية لايلزم بالضرورة أن يكون أبعد نظرا وأكثر سخاء من الفرد. وأن الرأى العام أو التفكير الجماعى أحيانا مما يعجز عن رؤية بعض النواحى الخلقية والفكرية التى قد لايعجز العقل الفرد عن رؤيتها. فكثير من الإصلاحات قد أمكن تحقيقها بالشجاعة والمثابرة التى ابداها أفراد كانوا على استعداد لتحدى الرأى العام فى سبيل ما آمنوا بأنه حق. لذلك يجب أن نتأكد من أن التعاون يجب أن يكون حرا فى داخل المدرسة وليس مفروضا وبعبارة أخرى يجب ألا يصبح التعاون الذى أكدته البرجماتيه التزاما على الأفراد.

- انكرت واستبعدت البرجماتيه أهمية تدريس الأديان السماوية بالمدارس ورأت أن الدين الذى تسير عليه المدرسة هو الديمقراطية أى أنها أحلت مايمكن القول بأنه دين إجتماعى محل الديانة السماوية.

- أن البرجماتيه كما تصور البعض قد خلقت إنسانا مدللا وأهملت تعليم الاطفال وبذا أفسدت المجتمع الامريكى فى الوقت الذى أطلق فيه المجتمع السوفيتى أول سفن الفضاء (١٩٥٧) علما بأن التربية الروسية

تسلطية وغير ديموقراطية إلا أنها حققت تقدما مذهلا لأنها خلقت بنظامها التربوى مواطنين افضل تعليما وتربية ممن خلقتهم التربية البرجماتية.

هذه هى بعض الإنتقادات التى وجهت إلى البرجماتيه كفلسفة تربوية إلا أنه ينبغى لنا أن نشير الى بعض نواحى القوة فى تلك الفلسفة.

- التأكيد على أن الأهداف التربوية ينبغى أن يكون مصدرها المتعلم نفسه فالتعليم للمتعلم وليس للمعلم.
- الإيمان بحرية المتعلم وحقه فى المشاركة فى إتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه إننا لانقصد ترك الطفل لاهوائه ومزاجه من غير ضابط. وإنما نريد أن نسمح له بالقدر اللازم من الحرية الذى يخلصه من الكبت والذى هو ضرورى لنمو الذكاء نموا حرا كاملا.
- التأكيد على أهمية التجربة والبحث والدراسة بدلا من الحفظ والتلقين، أسهم فى تعديل وتطوير المناهج وطرق التدريس وأدى الى ماعرف بطريقة المشروعات أو حل المشكلات وكذا إعادة تنظيم المنهج على شكل وحدات...الخ.
- اكدت البرجماتيه أهمية التربية كعملية إجتماعية أمكن بفضلها تشكيل الأفراد وإذابة الفوارق الثقافية بينهم من خلال ممارسة الديموقراطية داخل المدرسة لأجل تحقيق مجتمع موحد ثقافيا.
- ادخلت الكثير من التغيرات والتجديدات فى نظام الإدارة التعليمية «ديموقراطية الإدارة»، المشاركة «التعاون» العلاقات الإنسانية وغيرها من المبادىء والمفاهيم التى كان لها اكثر الأثر فى كثير من الأنظمة التعليمية.
- خلقت ماعرف باسم نظام التنوع والاختيار حيث يسمح للطالب باختيار مايرغب فى دراسته وفقا لميوله واتجاهاته.

- أكدت البرجماتيه على أن التربية هى عملية وليست شيئا وأنها لا تنتهى أبدا وبذا أوضحت وأكدت أهمية ماعرف باسم التعليم مدى الحياة، أو التربية المستمرة. فالتربية هى عملية تحدث جزئيا بالمدرسة وجزئيا فى جميع العلاقات الاجتماعية غير الرسمية خلال الحياة وبذا أيضا كانت البرجماتيه مثارا للإهتمام بالتعليم ليس داخل جدران الفصل أو فى اطار النظام الرسمى، أو التعليم الرسمى بل أيضا فى خارج الفصل وفى أى وسط تفاعلى وبذا وجهت الإهتمام الى التعليم الغير شكلى أو غير رسمى Non Formal Education .

وبعد هذه هى بعض ثمرات الفلسفة البرجماتيه التى اسهمت بها فى المجال التربوى ونأمل أن نكون قد أعطيناها حقها كما أعطتنا الكثير من الفكر والتطبيق فى مجال فلسفة التربية.

مراجع الفصل الثامن

١- احمد فؤاد الاهوانى: جون ديوى، **نوابغ الفكر الغربى**، العدد ١١ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٧).

٢- اسماعيل محمود القبانى: **التربية عن طريق النشاط** (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٥٨).

٣- جون ديوى:، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة متى عفراوى وزكريا ميخائيل (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة ، ١٩٦٤).

٤- ـــــ، **الخبرة والتربية**، ترجمة رفعت رمضان ونجيب اسكندر (القاهرة: الانجلو المصرية، د.ت).

٥- ـــــ، الطبيعة البشرية والسلوك الانسانى. ترجمة محمد لبيب النجيحى (القاهرة: مؤسسة الخانجى، ١٩٦٣).

٦- ـــــ، **المدرسة والمجتمع** ترجمة احمد حسن عبد الرحيم (بغداد: دار مكتبة الحياة، ١٩٦٤).

٧- وليام جيمس: **البرجماتية**. ترجمة محمد على أبو ريان (القاهرة: النهضة المصرية: ١٩٦٥).

٨- كارلتون واشبون: **التربية التقدمية** ، ترجمة محمد الهادى عفيفى وآخرون (القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٥٦).

٩- مصطفى درويش: **فى تاريخ التربية** (القاهرة : دار المعارف، ١٩٧٢).

10- Wirth, A.E., ***John Dewey as Educater*** (New Delhi, Wiley Easten Repmint, 1969).

11- Childs, John Lawren Ce: ***American Pragmatism and Education*** (New York: Holt Rinehert , 1956).

الفصل التاسع

الوجودية Existentialism

الفصل التاسع
الوجودية
Existentialism

أولاً: الوجودية كفلسفة:

من الامور الشائكة فى عرض الفلسفة الوجودية هى أن هذه الفلسفة قد أحاط بها كثيرا من الإختلافات بحيث يصعب القول أن هناك فلسفة وجودية لأن الفلاسفة الوجوديين كلا منهم يمثل فلسفة وجودية تعبر عن ذاته ولكن مما يدعونا للقول بأن هناك فلسفة وجودية هو أن هؤلاء الفلاسفة الوجوديين لديهم اتفاق عام حول موضوعات أساسية لا يختلفون بشأنها وهذا ما يدعونا لإطلاق فلسفة وجودية عليها ولكن الافضل هو إستخدام لفظة مذاهب وجودية. وقبل أن نعرض للفلاسفة الوجوديين أو للأسس العامة المشتركة فى مذاهبهم الاجدر بنا أن نعرف ما المقصود بلفظة وجودية أو وجودى.

أن الوجودية تعنى أن الوجود Existance سابق على الماهية فهى تعنى أن الإنسان يوجد أولا ثم يتعرف على نفسه ويمتلك بالعالم الخارجى فتكون له صفاته ويختار لنفسه أشياء هى التى تحدده، فالإنسان يوجد ثم يريد وهو يكون ما يريد أن يكون. فما يقال عنه التجربة الوجودية عند الفلاسفة الوجوديين ليست هى التجربة التى يعيشها العالم فى معمله، أو التجربة التى يقوم بها الفيلسوف العقلى مثل كانط مثلا، ولا التجربة البرجماتيه التى تقاس فيها صحة الفكرة بما لها من أثار عملية ناجحة فقط، وإنما هى التجربة الحية (الإنسانية) التى يتفاعل فيها الإنسان تفاعلا مباشراً مع محيطه الذى يعيش فيه عن طريق مواقف Situations محدده والإنسان يعيش هذه المواقف أو يحياها بكل وجوده أو كيانه البشرى أى ليس بعقله أو جسمه فقط.

فالفلسفات الوجودية هى تلك الفلسفات التى كان لها فضل الإهتمام بالإنسان إهتماما مباشراً، أى بحقيقته الواقعية وتجربته الحية، فالوجودية لا تبدأ من الفكر لتصل الى الوجود أو من الوجود الخارجى لتصل إلى الإنسان بل هى تبدأ (من الحقيقة الكلية الواقعية التى لا تتجزأ) من الانسان، من وجود الإنسان فى العالم L'etre dans le monde) . فوجود الإنسان فى العالم حقيقة واقعية لا تحتاج لكى نصل إليها أن نبدأ من نقطة ملتوية لنعبر عنها مثل: المعرفة، العقل، الماهية.

فالمبدأ الأول المتفق عليه لدى جميع المذاهب الوجودية أو الفلاسفة الوجوديين جميعا على الرغم من الإختلاف بينهم هو أنهم جميعا إتخذوا الوجود (الانسان) محورا لتفكيرهم. ورأوا أن الوجود يسبق الماهية، لأن ماهية الإنسان تتحدد بما يتحقق عن طريق وجوده. فهو يوجد أولا ثم تتحدد ما هيته من بعد.

نستطيع أن نقول إذن أن الفلسفات الوجودية كان لها فضل الإهتمام بالإنسان إهتماما مباشرا، أى بكيانه البشرى الواقعى الموجود فى العالم وبتجربته الحية التى تجعله يعيش وجوده ومواقفه، والوجودية اليوم تحتل مركز الصدارة فى الصرح الفلسفى فى الفكر فى القرن العشرين كما يرى جابرييل مارسيل. ويرى كثير من المفكرين أن أهم فلسفات العصر الذى نعيش فيه الآن هما: الماركسية والوجودية وعبر عن ذلك جورج لوكاتش بالقول بأنه لم تكن هناك فلسفة لها من قوة الأثر والإبداع فى الحركة الأدبية والفكرية بقدر ما لهاتين الفلسفتين يعنى الماركسية والوجودية.

وإذا حاولنا دراسة نشأة الفلسفات الوجودية أو التجربة الوجودية فإننا يمكن أن نرجع بها الى الفكر اليونانى فالوجوديين ليسوا وحدهم الذين اهتموا

بالإنسان فقد إهتم به كثير من الفلاسفة قبلهم، إهتم به سقراط وحكمته المشهورة إعرف نفسك حتى قيل عن سقراط انه هو الفيلسوف الذى أنزل الفلسفة من السماء إلى الارض واتجه بها من البحث فى الطبيعة إلى البحث فى الإنسان، واهتم بالانسان ايضا بسكال الذى قاد الإتجاه العقلى عند ديكارت ووجه نظره الى الإنسان من حيث أنه كائن موجود فى العالم بعواطفه وقلبه وانفعالاته لا بعلمه ومعرفته قائلا كلمته المشهورة أن للقلب منطقا هيهات للعقل أن يفهمه "La Coeur a dos Raison auela raison ne comprend ras" واهتم بالانسان كثير من متصوفة المسلمين والمسيحيين الذين رأوا فيه أبدع تجليات الذات الالهية واكثرها تحقيقاً لها..

ومع ذلك فمن الخير أن نقصر الحركة الوجودية على الفلاسفة الذين اقترنت اسماؤهم بهذه الحركة ونعرض لبعض هؤلاء الفلاسفة.

آراء بعض الفلاسفة الوجوديين:

سورين كيركجورد Kierkegaard ١٧١٣ – ١٧٥٥) ويعتبر كيركجورد أبا بلا منازع، حياته كلها كانت معاناه حقيقية لفكرة، ولقد اتخذ من تجربته الشخصية مع الحياة أساسا لفلسفته الفردية الانعزالية التشاؤمية ولقد رأى أن كل إنسان فرد يتميز عن غيره وله حياته الخاصة يعيشها فلا يحياها احد غيره، ويموتها فلا يموتها الا وحده، وهو اذا يحمل وزرها يحمله وحده، وان نعم بها كان نعيمه لنفسه وحدها، واذا تكلمنا عن كيركجورد فلابد أن نذكر كارل ياسبرز Karl Jaspers (١٧٢٣) ومارتن هيدجر Matrin Heideggar (١٨٨٩) وهما الفيلسوفان الالمانيان اللذان قرآ كيركجورد وأعجبا بتفكيره واضافا اليه عناصر جديدة جعلت فلسفته تتخذ طابعاً عاماً، وبالاضافة الى هؤلاء الفلاسفة الثلاثة هناك أصحاب مدرسة باريس الوجودية وهم: جان

بول سارتر[1] Jean Paul Sartre (١٩٥٥) وميرلونونتى - M. Merleau Ponty (١٩٠٨ - ١٩٦١) وغيرهما مثل: Gabriel Marcel، جبريل مارسيل، «وجودى مسيحى»، وعلى الرغم من الخلافات الكبيرة التى تفرق بين هؤلاء الفلاسفة بعضهم وبعض وبحيث أن بعضهم لا يسمون ولا يرغبون فى التسمية وجودى ألا أنهم جميعا ينتمون الى اتجاه واحد فى الفلسفة هو ما يمكن أن يطلق عليه اسم الوجودية.

فالفلاسفة السابق الإشارة لهم إتفقوا جميعا على أن يبدأوا فلسفاتهم من الوجود الإنسانى كله باعتبار أنه حقيقة واقعية كلية لا تتجزأ، وجعلوا محور تفكيرهم منصب على وجود الإنسان فى العالم واعتقدوا أن كل فرد أو كائن بشرى يكون فى حد ذاته قلعة من الفردانية خاصة به وحده، ولذلك فإن الوجوديين يعتقدون أن كلا منا له عالمه الخاص، وله تجاربه الخاصة به التى يحياها بنفسه ولا يستطيع غيره من الناس أن يجتازها كما يحتازها هو، ويعانيها كمعاناته لها. ويعبر عنها كما يعبر هو عنها، ومن أجل هذا السبب نفسه حرص الوجوديون فى مسرحياتهم التى قدموها لنا على أن يعطوا أبطالهم صوراً مختلفة متناقضة. ليؤكدوا أن البشر ليسوا نسخة واحدة كما كان يطلق الفلاسفة العقليون. وهكذا فإن الفيلسوف الوجودى يلجأ الى فردانيته التى تظهر له خلال عالمه الخاص ويعكف على ذاته فيعيش تجربته الحية بينه وبين نفسه، ويترك نفسه على سجيتها بين أمواج عاطفته

١- فيلسوف دانماركى أول من استعمل كلمة وجود فى مضمون فلسفى وهو من أشهر الداعيين إلى مايسمى بالوجودية المسيحية.

يرجع اليه الفضل فى انتشار الفلسفة الوجودية المعاصرة وهو من أكبر المعارضين لفكرة التواكل والتسليم بأن هناك قوة خارج الانسان تسيره وتسيطر على مستقبله. وترجم له كتابة: الوجود والعدم ترجمة د. عبد الرحمن بدوى كما أن العديد من مسرحياته وكتاباته قد ترجمت إلى العربية.

المتأججة وضرورة ذاته المتجددة. ولذلك فإن التفكير الوجودى تفكير فيه توتر، وفيه حرارة، وفيه مد وجذر وفيه قلق.

فالإنسان كائن حى، يمزقه التوتر الباطنى على نحو شديد والوجوديون يظهرون خيبة أملهم فيما صنع الإنسان بنفسه فى هذا العالم، فينادون بضرورة إقلاع الإنسان عن الاتجاه السائر فيه، هذا الاتجاه الذى يتصف بالتماثل والرغبة فى الحصول على القبول الاجتماعى وهنا يقول سارتر:

«إذا كان الإنسان كما تراه الوجودية غير قابل للتعريف، فما هو هذا إلا لأنه بادئ ذى بدء لا شئ. وبعد ذلك يصبح شيئاً ما، وأنه هو نفسه الذى صنع ما هو علية، فالإنسان ليس ما يرى نفسه أن يكون وحسب، ولكنه أيضا ما يعمل هو من نفسه فالإنسان فى حالة كون Being أو Becoming مستمر فالانسان مسئول إذن عن نفسه وكذا عن غيره. وإذا كان الإنسان مسئولا عن نفسه فقط بل عن الناس وإذا كان حرا لذلك فهذه المسئولية وهذه الحرية لابد أن يجعلاه أو يشعراه بالقلق».

فالإنسان موضوع فى موقف وهو قد تورط فى موقفه ذلك وهو يستطيع أن يختار دائما وحتى إذا رفض الإختيار فرفضه الإختيار هو إختيار، وهو يتورط فى إختياره ، وإختياره يورط البشرية فى مجموعها وهو لا يمكن أن يتحاشى الإختيار ومهما كان نوع أختياره فهو لا يمكن أن يتخلى عن مسئولية إختياره وهذا يشعره بالقلق.

فالإنسان يمكن فهمه من خلال وجوده وصنعه من نفسه ما يختار أن يكون To be What you would like be فالإنسان كما أوضح موريس Van Cleve Morreis غير مقيد بأية أشياء سابقة أو قبلية متعلقة بالطبيعة الإنسانية فهو حر فى تحديد طبيعته وهذه الحرية مطلقة فالإنسان قادر على اختيار ما

سيكون عليه. فعملية الإختيار (الحرية) والكينونة هذه .. أساسية للوجود الإنسانى. فالوجود الإنسانى يتصف بالاختيار الحر وبكل ما فى هذا الاختيار الفردى من تحمل للمسئولية ومن حب للمخاطرة فالإنسان صانع وجوده ورب أفعاله، الأمر كله بيده. ولعل هذه الحرية هى التى أدت الى شيوع الوجودية وأنتشارها فى أوساط خاصة وكذا لعلها هى المسئولة عن التشوية الذى أصاب الوجودية كحركة فلسفية.

والحرية عند الوجوديين على الرغم من أنها مطلقة إلا أنها لها وجه أخر هو المسئولية. والإختيار عند الفلاسفة الوجوديين لا يوجد إلا مصاحباً لعدم الاختيار وذلك للعقبات أو الحواجز التى تعترض الحرية أو الاختيار فى حياة الانسان وفى محاولته وتطلعه لتحقيق ذاته. ولقد تصور الوجوديون الإنسان على أنه انسان ألقى به فى الكون إلقاءاً وترك وحده مع الطوفان ليصنع ذاته لذا فهو يعيش فى جو خاص من القلق أو الحصر النفسى L'Angoise والهم Le Souci فالفرد يشعر بمعاناته الذاتية لتجربته الخاصة بين فرديته وحريته المقيدة.

ويمكن أن نوجز عرضنا للوجودية وفقاً لما نهدف إليه فى دراستنا فى القول أن هناك صعوبات عديدة فى فهم الوجودية سوف نوجزها ثم أن هناك بعض العناصر المشتركة فى فلسفات الفلاسفة الوجوديين هى التى تجعل منها حركة فلسفة تجمع فلسفات وجودية مختلفة.

أما عن العقبات فى فهم الوجودية فيمكن حصرها فى

(أ) الإختلافات العميقة بين الفلاسفة الوجوديين حيث يبدو كل فيلسوف وكأنه فلسفة بذاتها.

(ب) إن الوجودية لا يمكن دراستها من خارجها فالتجربة الوجودية كما يرى البعض تتطلب أن يدعم الفرد نفسه ويعيشها حتى يعبر

عنهـا فـهناك فـارق بين أن تكتب عن الوجــودية وأن تعـــيش تجربة وجودية ...

(جـ) إن كـتابة الفلاسـفـة الوجـوديين محـفـوفة بـالصعـاب المتـعلقـة بالأسلوب واللغة وأن هناك عبارات صدرت باللغة التى عبر بها الفـيلسوف عن إحـساسـه ومـشـاعـره لا تعطى نفس الإحـسـاس والمشاعر إذا ترجمت أو نقلت إلى لغة أخرى. كما أن هناك فارق فى الاسلوب بين الفلاسفة الوجوديين بجانب المصطلحات التى يستخدمونها للتعبير عن تجربتهم الوجودية.

أما عن العناصر المشتركة فى الفلسفات الوجودية فيمكن إيجازها فى:

١- الثورة ضد الفلسفات فى أنها نظرت إلى الفلسفة على أنها عملية تأمل ورأت الوجودية بأن الفلسفة يجب أن تبدأ من وعى الفرد أو من التجربة الوجودية المتفردة للإنسان ولذا رأت الوجودية فى الفلسفات السابقة أنها تعمل على تقييد إرادة الإنسان وليست على تحريرها وحريتها.

٢- التـأكـيد على أن الوجـود يسبق الماهية وهذا معناه أن الحـقيـقـة المحضة القائلة بأن الأشياء هى سابقة منطقيا على أية ماهية أو تعـريف قـد تقـرأه. ولقـد إختلفت الوجـودية المؤمنة عن الملحـدة فالوجودية المؤمنة ترى أن الإنسان خلق أولا فى صورة الإنسان، الصورة العامة للإنسان فى عقل الله، ثم بعد ذلك تتحدد صفات كل إنسان ومعالمه أما الوجودية الملحدة فترى أنه إذا لم يكن الله مـوجودا فـانه يوجـد على الأقل مـخلوق واحـد قد تواجد قبل أن تتحدد معالمه وتبين أن هذا المخلوق هو الانسان أو أنه كما يقول

هايدجر الواقع الانسانى. بمعنى أن وجود الإنسان كان سابقاً على ماهيته والذى تؤكده الوجودية بوجه عام هو التأكيد على الوجود الإنسانى أو على التجربة الوجودية فهى التى تسبق المعرفة، فالإنسان يوجد ثم يريد أن يكون.

٣- الانسان وجد فى هذا العالم أو قذف بنا فى عالم غريب لم نخلق له خصيصا ولكن فى نطاقه يجب أن نموت آجلا أو عاجلاً وهنا ينشأ فزعنا من إدراكنا لمنافاة هذه الحالة للعقل، فنحن أحراراً ومع هذا محدودون، ونحن فى العالم ومع هذا فى إنفصال عنه وفوق هذا محكومون بالموت فالإنسان الذى يعرف المعنى يجب أن يعيش وأن يموت فى عالم بغير معنى. وهو فى حريته يسمو عن العالم ومن خلال موته يخضع له.

٤- لأن الانسان لا يشكل جزءاً من أى نظام كونى لذا فالانسان حاصل على حريه مطلقة فالإنسان لديه حريته الكاملة وبالتالى مسئوليته عن جميع تصرفاته وهذه الحرية هى فى نظر كثير من الوجوديين كارثة الإنسان والعبئ المرهق للإنسان والمقلق لراحته وسعادته .. فبما أن الإنسان حر فالإنسان له إرادته وهذا بدوره يعنى أيضا مسئوليته عن جميع ما يتخذ من قرارات وأفعال.

٥- طالما أن الإنسان حر فإنه يصنع نفسه والحرية تظل إمكانية بحته إلى أن تحقق ذاتها فى الأفعال، كما يظل الإنسان، لاشئ الى أن يعمل. والإنسان هو مجموع تصرفاته التى يعد مسئولا عن كل منها مسئولية كاملة، وعندما نقول أن الإنسان يختار نفسه بحريته وإرادته فإننا نعنى أيضا أنه يختار لا لنفسه فقط بل يختار لكل الناس لأن الإنسان فى الواقع وهو يمارس الإختيار كى يخلق نفسه

كما يريد لنفسه، لا يوجد مما يمارسه فعل واحد غير خلاق. إنه باختياره لذاته يختار أيضا لبقية الناس، فلا عمل من أعمالنا فى خلقه لما نريد أن نكونه إلا ويساهم أيضاً فى خلق صورة الإنسان كما نتصوره، وكما نظن أنه يجب أن يكون. وبهذا تكون مسئوليتنا أكبر مما نظن، لأن الصورة التى سنكون عليها ليست شيئا يخصنا نحن وحدنا ولكنها شئ يخص الناس جميعا ويخص العصر كله الذى تواجدنا فيه مع هؤلاء الناس.

٦- وبما أن الإنسان حر ومسئول فإن على الفيلسوف أن يخضع تلك الميول الموجودة فى زمنه والتى تعمل على تجريد الإنسان من الصفات الانسانية بتقويض هذه الحرية، كما يتضح ذلك فى الاستغلال وإخضاع الانسان للآلات وطغيان الغالبية فى الديمقراطية وطغيان الجماعة فى الشئون الاجتماعية وسيطرتها على الحرية الانسانية ... ان مشكلة الانسان لها الاولوية اكثر من مشكلة المجتمع، فالانسان ينشد الحرية ... وهناك فى دخيلته دافع قوى نحو الحرية ومع هذا فهو يسقط بسهولة فى العبودية بل أنه أكثر من هذا يحب العبودية .. لذا فواجب الفلسفة والفيلسوف العمل على بعث الوعى الانسانى لاجل تحقيق حرية الإنسان وخروجه من عبوديته، ولقد عبر سارتر عن هذه الفكره فقال يتعرف الانسان على قيمة ما من خلال تعرفه عليها أثناء ممارسته لحريته .. حريتى هى أساس القيم .. لاشئ آخر، لا شئ على الإطلاق، يدفعنى إلى اعتناق آية قيم.

لذا فلا وجود لأى شئ خارج عن نفسى، لا شئ خارج عن نفسى لأن أى مصدر خارج عن نفسى أنما هو تقييد لحريتى وكرامتى ..

٧- وبما أن الإنسان حر كل الحرية وليس لى إختيار فى ذلك فأنا مجبر على أن أكون حرا ،والحرية التى أتمتع بها تجعلنى قادرا على أن أعتنق ما أريد، وأفعل ما أريد على أن أتحمل مسئولية أعمالى .. ومن هنا يبدأ القلق. فحرية الأنسان تستتبعها حتما مسئولية والمسئولية لا تكون فى حدود ما أختاره أنا، فأنا مسئول عن كل شئ ومسئوليتى عن الحرب المشتعلة هى من العمق كما لو أنى أعلنتها شخصيا بنفسى. فالإنسان إذن مسئول أمام نفسه وأمام الجميع وعليه أن يمعن فى نفسه ويصل إلى فهم وجوده وأن يكون فريدا ومتحمسا للإنفعالات والرغبات الموجودة فى أعماق نفسه.

ولقد أثرت الفلسفات الوجودية فى الفكر المعاصر وفى أوجه الحياة المختلفة فالإنسان كحرية عليه أن يسأل نفسه من أنا؟ وإلى أين أنا ذاهب؟ وماذا أفعل، فالنظرة الى الإنسان كخالق لأفعاله والإهتمام بالانسان وحريته جعلت للفلسفة الوجودية أصداء فى مختلف بلدان العالم فلقد أشاد سارتر مثلا بثورة الجزائر كما امتدح كثيرا كاسترو ووجه اللوم إلى جونسون فى حرب فيتنام ولقد تأثر بالأفكار الوجودية عديد من الشباب فى العالم فى القرن العشرين وبوجه خاص بالنسبة للشباب الجامعى، فى فرنسا مثلا كانت ثورة الشباب وفى أمريكا كانت إضطرابات الطلبة ضد حرب فيتنام فى الستينيات .. وكذا الإهتمام بحركة حقوق الإنسان وظهور جماعات تحمل شعار حقوق الإنسان وتطالب بالحرية للإنسان فى ظل النظم المستبدة وبدأت تظهر لجان تقصى الحقائق عن عمليات الظلم والإرهاب الفكرى أو السياسى وتمارس نشاطها من خلال المنظمات الدولية والعالمية ...

ولقد تعرضت الوجودية كفلسفة أو إتجاه فلسفى لكثير من حملات النقد نورد من هذه **الإنتقادات** بعضها على سبيل المثال:

أولا- انتقدت الوجودية على أنها فلسفة تشاؤمية وكذا على أنها فلسفة لا إنسانية وذلك لإرتباطها بالجانب التشاؤمى العدمى وأنها تعارض فى تقدم البشرية لأنها ترى أن الانسان قد أُلقى به فى الوجود القاءاً وترك وحده لا يعرف مصيره .. ولقد قام سارتر بالرد على هذه الإنتقادات موضحا أن الوجودية فلسفة إنسانية تتخذ من الإنسان محوراً لها وتدعو إلى حريته ومسئوليته وذلك رداً على إنتقادات «كانابا» و «جورج لوكاتش» للوجودية على أنها دعوة للاستسلام واليأس ما دامت كل الحلول مستحيلة والإنسان محكوم عليه بالعدم.

ثانياً: فقد أخذ على الوجودية أنها فلسفة تحاول أن تظهر الإنسان فى جوانبه السيئة وتصور كل ما فيه نقص أو جوانب سيئة دون الإهتمام بالجوانب الرائعة ولقد أتضح ذلك جليا فى المسرحيات والأدب الوجودى .....

ثالثاً: إن الوجودية اتجهت وجهة فردية بحته وأهملت ما يجب أن تكون عليه البشرية من تضامن وحصرت الإنسان فى وجوده المفرد فضلا على أن أكثر الوجوديين يقدمون لنا صورة قاتمة حالكة للواقع والحياة، فالحياة عندهم هى حياة الحصر النفسى، القلق، الهم، والتشاؤم، .... والأفراد الآخرين فى المجتمع وجدوا ليسلبونى حريتى وليضعوا العقبات فى طريقى .. فسارتر مثلا يصف الآخرين بأنهم الجحيم نفسه "L' enfer C' est autres"

رابعاً: إن كثيرا من الفلاسفة الوجوديين إتجهوا وجهة إلحادية وذهب بعضهم الى القول بأن الله مات مثل نيتشة God is Dead وذهب الآخرون

للنظر إلى الدين على أنه مخدر أو قيد على الإنسان .... وان كان هناك فريق آخر من الوجودية المؤمنة إلا أنه لم يقدر على رد هجمات الوجودية الملحدة على الأديان ...

وبالرغم من هذه الإعتراضات على الوجودية إلا أنه يبنغى لنا أن نعطيها قدرها فى أنها أكدت على أهمية الإنسان وجعله محورا تبدأ منه الفلسفة كما أنها أكدت على الحرية والمسئولية وهذا ما يجعل منها إتجاه فلسفى له أهميته وقيمته وخاصة بالنسبة لنا فى مجال التربية كما سنعرض لذلك ...

ثانياً: الوجودية كفلسفة تربوية:

أن التأكيد على الحرية الحقيقية وأصالة الفرد هو الرسالة الحيوية للوجوديين التى تقدمها لفلسفة التربية، اليوم فالوجودية تمثل إتجاها أو ثورة فى مجال التربية اليوم ضد شكلية التعليم ونمطية المدارس. فكما سبق للبرجماتيه أن شنت ثورتها على تقليدية التعليم والإهتمام بالمادة الدراسية أكثر من المتعلم فإن الوجودية ترى فى أن تطابق المدارس اليوم هو آفة التعليم كما أن التأكيد على اجتماعية التربية والتعلم الجماعى لا يتوافق ووجهة نظر الوجوديين .. فالتربية ليست هى عملية الحياة أو الاعداد للحياة وأنما هى تحقيق الذات للفرد ليكون ما يريد .. لا ما يريده المجتمع ولا ما تتطلبه الحياة بل ليكون ذاته .. ويؤكد الوجودى أن الفرد لا يحقق بالضرورة ذاته فى المجموعة بالمرة بل أنه يستبدل بذاته الحقيقية فقط القناع المجهول للجماعة. وبدلا من التوصل الى تحقيق الذات فالمدرسة الحالية هى فى الواقع تفقده ذاته لأنها تهتم بالجماعة ...

والواقع أن الجماعة قد تصيب الإنسان بكثيرا من الأمراض النفسية ولا تشجع على نمو الفردية الحرة المبدعة .. فالمدرسة لا تشجع على فردية

المتعلم وابتكاريته بقدر ما تشكل المتعلم فى نمط إجتماعى معين لانها تعمل على توافق المتعلم مع جماعته أو مجتمعه أى أن يتجرد من حريته وذاتيته ليخضع للجماعة ولعبودية الجماعة. لذا فالوجودى يؤكد أهمية الفرد تأكيداً مطلقا ويجعل هدف التربية هو تحقيق الذات Self actualization وليس التوافق مع بيئته ومجتمعه. لأنه من خلال تحقيق الذات يمكن أن يحدث التوافق أو لأ يحدث وهذا الأمر متروك للفرد ذاته لأنه حر ومسئول مسئولية كاملة عن أفعاله.

ومهمة التربية والمربون من وجهة نظر الوجودى هى إيجاد الجو الحر للتلميذ ليقوم بأعمال حيوية لتحقيق ذاتيته وأن يعى فكرة الموت. فالتلميذ الصغير قد يتصور أن الموت إما بعيداً جدا فى الزمان أو أنه يكون لديه فكرة غامضة عنه. والمدرسة ينبغى ألا تحذف الموت باعتباره شيئا غير مناسب للصغار .. فعلى المدرسة أن تتخذ الموقف القائل أن فكرة الموت وحدها هى التى تجعلنا بحق على وعى بقيمة الحياة. ويرى الوجوديون أن هذا ليس مدعاه للسقم بل يمكن أن يرفع مستوى المعيشة وجمالها . فالتلميذ يعلم أنه من الممكن دفع ثمن غال جدا لميزة البقاء على قيد الحياة وغالباً ما يكون الموت من أجل مثل أعلى أفضل من الإحتفاظ بالحياة .. وتتجلى أمثلة التاريخ عن الكثيرين الذين قدموا تضحية لأجل معتقداتهم وقيمهم (كالجنود، والزعماء .. والمفكرين ..) فالمدرس ينبغى أن يوضح لتلاميذه أن يعوا بحتمية الموت، بل واستحسانه فى بعض الظروف .. فإن هذا يدفع الطالب ليسأل نفسه – من أنا؟ ولما أعيش؟؟ وما الهدف من حياتى؟ وبهذا فإنه يعيش تجربته الوجودية ...

والإنسان فى صراع دائم مع جاره كما رأى سارتر بل وفى جميع العلاقات الاجتماعية. والإنسان حر تماما فى ممارسة حريته أو فى التشبه

بموضـوع مـا .. لذا عليـه إمـا أن يسـيطر على ذلك الآخـر أو أن يخـضع لسيطرته، وفى الحالة الأولى ينكر حرية الآخر بأن يعامله كموضوع وفى الحالة الثانية يكون قد أنكر حريته الشخصية بأن جعل نفسه مصدر موضوع، وهذا الصراع قد يصل الى أعلى درجة من الشدة فى الحب الذى اما يصبح ساديا Sadism قد ينكر أحدهما حرية المحبوب وأما ماسوكيا Masocki فيها ينكر الشخص حريته الخاصة، ولقد أختلف بعض الفلاسفة الوجوديين مع وجهة نظر سارتر ورأوا أن الحرية الفردية تقيد الإنسان فى الاعتراف بحرية الآخرين وهذا الاعتراف يؤدى الى الحب والمشاركة المتبادلة وليس معنى ذلك سلبا لشخصية الإنسان. وهنا يؤكد الوجودى أن يكون التعليم ليس وفقاً لمستوى تعليمى يعمم على الطلاب جميعا لاننا لو وضعنا المستوى التعليمى على الطالب المتوسط فإننا نهمل كلا من المتفوق والمتخلف – وبذا فإننا سوف نعمل على ترسيخ أقدام المتوسطين محل إحتمال التفوق، ويجبر الفرد على التطابق أو التكيف (على حد قول البرجماتى) مع قانون الوسط لذلك ينبغى أن نفهم تكافؤ الفرص التعليمية ليس هو بمعنى أن تقدم فرصة تعليمية للطالب المتوسط بل يفهم الوجودى تكافؤ الفرص على أنه تنويع تقديم أكثر من نوع من الفرص التعليمية يتناسب مع كل فرد ومستواه .. لذا فإننا لا يمكننا أن نقصر التعليم على الطالب المتوسط بل لابد أن تتساوى الفرص وفقاً لفردية كل طالب لذا ينبغى أن يسمح النظام التعليمى إذا وجد بقدر أكبر من التنوع فى طرائقه وفى تنظيمه حتى يكيف نفسه لتشكيله كبيرة غير محددة من الطبيعة البشرية. والوجودى ينتقد وجود نظام تعليمى وكذا الميل الشائع نحو تعليم الأطفال فى مجموعات أو فى نظام فرق دراسية وليس كأفراد .. لأن المجموعة أو الفرقة أو الصف أما أن تكون عائقاً أمام البطيئين من أفرادها وإما أنها لا تتناسب مع المتقدمين والمجموعة غالبا ما تكون محكومة بفئة

من الناس يعملون على تحديد قدرة الاخرين على التعبير عن ذاتهم بحرية كاملة .. فالمجموعة غالبا تميل إلى النمطية Standardization وليس الى مراعاة التفاوت Differentiation كما أنها تميل إلى المتوسط العادى وليس إلى الفردية لكل فرد.

ولقد أدى ذلك الإتجاه الى ظهور ما يعرف بإسم مدراس بلا صفوف دراسية Non - graded Schools وكذا إلى ظهور فكرة توزيع الطلاب إلى مستويات فى الصف الواحد .. وظهور ما عرف بإسم مدارس المتفوقين أو مدارس المتخلفين كأسلوب لمراعاة فردية المتعلمين ولكن هذا أيضا يختلف مع الفكر الوجودى الذى لا يؤمن بفكرة الجماعة أو المجموعة بل يذهب الى الفردية الكاملة ،، والوجودى يقبل فكرة التدريس الجماعى ليست فى المقام الأول ولكن بهدف حث النمو لدى كل فرد فى نطاق الجماعة (الاثارة) الا أنه يؤكد على أهمية المعالجة الفردية فيما بعد لكل فرد على حده.

ويؤكد الوجودى على أهمية التربية المنزلية ودور الاسرة باعتبارها أكثر التنظيمات الاجتماعية أصالة ويريد من المنزل أن يكون قوة تربوية اكثر بكثير مما هو عليه فى الوقت الحاضر. بل يرى ان الآباء قد تخلوا عن مسئوليتهم فى تربية أبنائهم فالحرية فى إنجاب الاطفال تعنى المسئولية لرعايتهم ولا ينبغى على الأباء أن يلغوا مسئولية تربية أطفالهم ويعتمدوا على المربون للقيام بوظيفتهم نيابة عنهم.

وإذا صح لنا القول أن هناك أهداف للتربية من وجهة نظر الوجودى فإن هذا الهدف هو تحقيق الذات والفرد له الحرية المطلقة فى إختيار ما يناسبه من محتوى مادة دراسية أو غيرها .أما أن نضع نحن أهداف للغير فإننا نسلبهم حريتهم فى حق وضع أهداف لأنفسهم وفى حرية التعبير عن

ذاتيتهم. اذاً يمكننا أن نخلص الى أن التربية عملية فردية لتحقيق ذاتية الفرد وان هدف التربية هو تحقيق الذات.

المناهج وطرق التدريس:

قد يبدو السؤال غريبا نسأل ما هو المنهج لدى الوجوديين وكذا طريقة التدريس .. إذا كان هدف التربية هو تحقيق الذات والتأكيد على حرية الفرد ومسئوليته .. فالفرد الوجودى يرى أن هناك ضرورة لأن يلم الطالب بمواد معينة كى يدرك العالم الذى يعيش فيه ويمارس فيه حريته فليس معنى الحرية أن يترك الطالب دون أن يفعل شيئا. ويعلق الوجوديين الأهميه على الانسانيات إذ أن التاريخ والأدب والفلسفة والفن لها صلة أكبر وكذا علاقة اوثق بطبيعة الإنسان وصراعه مع العالم ومعرفة العلوم الاخرى لها دورها فى فهم طبيعة العالم إلا أنها ليست بالدرجة الأولى للأهمية بالنسبة للإنسان..

والمبالغة فى التخصص تعد خطأ من وجهة نظر الوجودى لأنها تعلق نمو حياة التلميذ الداخلية برمتها وهذه هى الحالة مع العلوم الطبيعية. ويرى أنه من الضرورى بالنسبة لطالب العلم الطبيعى أن يقوم بالدراسة المستمرة فى الإنسانيات لكى يمنع عقله وعواطفه من الضمور التى قد تسببه له دراسة العلوم الطبيعية .. ويعارض الوجودى أيضاً أى نوع من التأكيد على التعليم المهنى على أساس أنه بدلا من تشجيع التلميذ على أن يصير فردا حرا فإنه يدرب التلميذ على أنه يصير شخصاً معينا بالذات ... ويجب أن يتخذ الفرد من المهنة وسيلة لممارسة الحرية أساسا وأن يستخدمها ثانويا من أجل المكافآت المباشرة والمادية. لذا يجب أن نهتم بتعليم الطلاب تعليما عاما إلى جانب وجودهم أو إدارجهم فى مهنة وألا نبدأ بتعليمهم المهنى فى سن مبكرة.

ولقد أيد موريس Marris وجوب تحديد منهج للتربية حيث أن الحقيقة لا نهاية لها ورأى أنه من الضرورى الإهتمام بالمادة التى من شأنها أن تقود الفرد للوصول الى أقصى طاقة ممكنة. وهذا يدفعنا إلى الاهتمام بالعلوم الإنسانية أما العلوم الطبيعية والاجتماعية فيجب أن تقدم للتلميذ الفرص القيمة لتوحيد المعرفة الموضوعية والذاتية معا فى عملية فهم لعلاقة الفرد بالعالم ...

ولما كان الإنسان فى نظر الوجودى مخلوق ليس مفعما بالفكر وحده بل وبالمشاعر أيضا لذا يؤكد الوجودى أهمية الفن والموسيقى والرسم .. لأنها ترتبط بالإحساس والمشاعر ويجب أن يكون المنهج الذى يناله المتعلم متجه الى عالم الشخص وأن يستخدم معرفته المتعلقة بالعالم الخارجى لكى يتوصل إلى فهم أكثر إكتمالا مع طبيعته الخاصة. والمادة التى يدرسها الطالب ينبغى أن ننظر إليها على أنها وسيلة لتثقيف الذات أو تحقيق الذات أولا وليس أنها أداة لإعداد الطالب لمستقبله أو وظيفته.

أما عن طريقة التدريس فالوجودى يرى الطريقة السقراطية على أنها أنسب الطرق لما تحتوى عليه من إستقراء وكذا فهم للإنسان نفسه. كما أن الطالب يتعلم ما يعتقد شخصيا بأنه حق وتصبح علاقته بالمدرس علاقة وثيقة، وشخصية فالمدرس يقنع التلميذ بأنه يفكر ويسأل نفسه عن معتقداته ولا يجبره على قبول فكرة معينة بل عليه أن يصل إليها شخصيا ... ويرفض الوجودى طريقة حل المشكلات التى نادت بها البرجماتيه على أساس أن إختيار المشكلة تهم الطالب لا بصفته فرداً بل بصفته كائن إجتماعى وتهم الجماعه كما أن طريقة المشكلات تحاول أن تعزل فردية المتعلم وإحساسه الوجدانى أو مشاعره لكى يخضع لعقل الجماعة وأحكامها

.. أما فى الطريقة السقراطية فإننا ننمى فى المتعلم القدرة على النقد وكذا حرية التعبير والإبتكار ....

ويرى الوجودى أهمية فى «اللعب» فسارتر مثلا يفضل قيمة اللعب على قيمة الجدية لأنه فى اللعب يطلق العنان لإبتكاريته . والواقع أنه كلما كان اللعب مرتجلا كان اللاعبون أحراراً .. ويرى الوجودى أن اللعب الجماعى ذو قيمة قليلة لانه يخلق المنافسة وتصبح قيمته فى الكسب أو الخسارة .... ولإيمان الوجودى بالحرية فإنه يسمح للطالب بممارسة النشاطات الخارجة عن المنهج ويشجع عليها طالما أنها تحقق ذاتية المتعلم وتساهم فى تكونيه كإنسان.

المعلم:

يرفض الوجودى المفاهيم التقليدية الخاصة بالعلاقة بين المدرس والتلميذ. فالمدرس ليس موجودا بحجرة الدراسة بصفة أساسية لنقل المعلومات (الواقعية) أو كمستشار فى مواقف ومشكلات (البرجماتية) أو كشخصية يجب تقليدها (المثالية) أو كمنظم ومنتج (الماركسية) بل أن وظيفة المعلم هى أن يثير ميل المتعلم وذكاؤه ومشاعره . أى يساعد كل طالب شخصيا فى رحلته نحو تحقيق الذات ويوضح نيللر ذلك بقوله:

المدرس الصالح يعمل بنفسه كفاعل حر، وتأثيره ليس مؤقتا بل يستمر إلى حياة الراشدين .. والمدرس الصالح يحض طلبته على إختبار ونقد أرائه الشخصية وهو يحضهم على ألا تثبط همتهم بالخوف من الخطأ طالما أن الطريقة التى يستخدمونها صحيحة. وهو ينصحهم بألا يأخذوا آراء الآخرين على الإطلاق، سواء كانت مقرؤة أو مسموعة دون إعمال الفكر .. والمدرس بفضل قوة التزامه بالحرية والفردية يستطيع أن يولد حماسا مشابها لهذه المثل العليا بين طلبته.

فيجب على المدرس أن يشجع الطالب على العكوف والإهتمام بعمله وألا ينشد إذلال التلميذ أو جعله موضع سخرية باقى الفصل وإذا عاقبنا الطفل فيجب أن لا يكون عقابنا هو سلب إحترام الطفل إنسانيته ... كما أنه لا ينبغى لنا أن نوبخ التلاميذ المتخلفين لأن أهمية المعرفة أو التربية ليست فى كم ما يتعلمه التلميذ بل فى كيفية ذلك .. فإذا ما استخدم التلميذ المتخلف معلوماته القليلة التى إكتسبها حتى يزيد من حريته الشخصية وأعماله فإنه يكون فاعل للعمل السليم ولكن على الرغم من ذلك يبنغى على المعلم ألا يتوقف على حث تلاميذه وتشجيعهم على بذل جهود عقلية أعظم، ولا يهتم الوجودى بالإمتحانات فى ذاتها بقدر إهتمامه بتشجيع تلاميذه على إستعمال ما تعلموه مهما كان قليلا لأجل تحقيق ذاتهم فليست العبرة بكم المعلومات التى حصل عليها التلاميذ ولكن العبرة استفادتهم منها فى تحقيق ذواتهم وحرياتهم.

فالمعرفة ليست أكثر أهمية من الإنسان بل أقل أهمية منه، فهى لخدمة غايته الرئيسية وهى الوصول إلى الحقيقة (معرفة ذاتة) . لذا يجب على المعلم أن يدرك بوضوح أن المعرفة ليست غاية فى ذاتها بل هى وسيلة لغاية وهى ذاته أو فرديته.

ولما كان المبدأ الهام هو الحرية لذا فإن الهدف لأى نظام ينبغى أن يكون الإمتداد بحرية الإختيار بالنسبة للجميع فيجب على المدرس ألا يفرض قيمه الخاصة بل يجب أن يقدم المبادئ التى يؤمن بها ودواعى ذلك ثم يطالب التلميذ أن يختار ما إذا كان يتقبلها أو لا ويجب عليه أن يوضح للطالب أن كل ما يفعله يترتب عليه نتائج لا يستطيع تجنبها وعليه أن يقبلها كنتيجة لإختياره الحر الخاص مهما كان ذلك الاختيار .. كما يؤكد للتلميذ أن يفهم أن حياة كل إنسان هى حياته التى يبنغى عليه توجيهها وأن أحدا آخر

لا يستطيع أن يوجهها بدلا منه وأنه لمن الحمق أن نعلق اخفاقنا فى إتخاذ قرارتنا على بعض العوامل كالبيئة أو الأسرة أو الغير ومهما كانت هذه العوامل فإنها لا تفعل أكثر من تهيئة المجال لممارسة الإختيار وعلى الرغم من أنها تفسر أخطائنا فإنها لا تبررها. ويجب أن يشجع الطالب على أن يهتم بتحقيق طبيعته الخاصة ومن أن يكون هو ذات نفسه.

والمدرس عليه مسئولية إختيار العناصر أو المواد التى تكون أكثر ملاءمة لمهمة التدريس وعملية الإنتقاء أو الإختيار هى عملية صعبة بالنسبة للمعلم لأن عليه أن يقدر حرية المتعلم، وكذا إتاحة الفرصة للإبتكار. فالمدرس الموهوب حقا هو الذى يعمل على نسيج المخيلة الإنسانية لأجل مساعدة طلبته على توليد ابتكارات عظيمة . كما عليه أن يؤثر فى كل تلميذ أو تلميذه بأن يكون هو نفسه أو هى نفسها وليس مجرد نسخة طبق الأصل من المجموعة وأن يشجع تلاميذه على حرية التعبير وإبداء الرأى بشجاعة وإستقلال .. وهنا يواجه المعلمون التحدى الاكبر وهو كيف يمكن فعلا أن نسمح لكل فرد بتحقيق ذاته وحريته بفردية وحرية كاملة فى إطار نظام تعليمى يسير على إتجاه التطابق والمستوى الأوسط فى نظم المناهج، الإمتحانات، الكتب الدراسية .. الخ.

إن التحدى الذى يواجه المعلمين فى اطار الوجودية كفلسفة للحرية الشخصية والمسئولية هو كيف نصبح كمعلمين مثالا أعلى للحرية والمسئولية مستعدين لحمل المسئولية بشجاعة وللدفاع عن أرائنا بقوة أمام الإدارة البيروقراطية لمجالس الأباء وأمام أى شخص فى السلطة بدلا من أن نسير على المبدأ القائل. أنًا هكذا وجدنا معلمينا فاعلين لإننا نشعر بأن طريق الحرية والمسئولية يكون فى الغالب طريقا منوطا بالمخاطر ....

تعقـــيب:

وبعـد إذا كـانت هذه بعض وجـهـات نظر الوجـوديين فى التـربيـة ومناهجها والمعلم، قد يبادر بالسؤال هل حدث أن قامت فعلا مدرسة وجودية أو قائمة على فلسفة وجودية ؟؟ وقد نقول أن هناك محاولات فعلا قد قامت على أساس إتجـاه وجـودى وكـان ذلك فى تجـربة نيل Neill فى مـدرسـة Summerhill التى كانت فى فلسفتها تقوم على أساس الحرية والمسئولة وقد نجحت فعلا الا أن السؤال الهام هو هل يمكن أن تكون جميع المدراس على هذا النحـو وهنا تبدو المشكلة لأنه ما لم يوجد المعلم المؤمن بفلسفـة الحرية والمسئولية المستعد لذا لا يمكن أن تتحقق تلك المدرسة .. كما أن Ivan Illich «ايفان أليتش» فى كـتـابة Deschooling Society ذهب إلى وجـهـة وجـودية فى أن التـعليم لا ينبـغى أن يكون مـحددا بمكان أو مـعـهد مـعين أو ساعات دراسية محددة ودعى الى فكره تعليم الجماهير وانتقد نظام التعليم الرسمى من خلال المدارس الرسمية.

لقد أثرت الإتجـاهات الوجـودية على التربيـة فى كـثيـر من الجـوانب فـالأخذ بفكرة المدرسة بدون فـصول دراسيـة فى المرحلة الإبتدائية وكـذا توزيع التـلامـيـذ على مـسـتـويات فى المادة الدراسيـة الواحـدة والإهـتـمـام بالتدريس الفردى أو مـا عرف Individualization of Instruction والإهتمام بالتعليم الذاتى. كلها يمكن القول بأنها أصداء للفكر الوجودى، ولقد كان أثر الاتجاهات الوجودية فى التربية وبوجه خاص فى التعليم الجامعى يكاد يكون اكـبـر من التـعليـم الـعـام. فـبـدأ ظـهـور مـا عـرف بـاسـم Open Learning system وكذا الدراسات المستقلة وفتح باب القبول فى التعليم الجامعى دون شروط المستوى المحدد بنظام والتوسع فى نظـام الاختيار للمقررات الدراسية elective sytrem والتعليم عن طريق التعـاقد Learning by contract وغيرها

من النظم التى اعتمدت فى فلسفتها على قدرة الطالب على التعليم ذاتيا والإيمان بحرية المتعلم ومسئوليته فيما يحصل عليه أو يتعلمه. وكذا إعتبرت وجهة نظر الطلاب وإبدائهم لارائهم محورا هاما فى التعليم الجامعى فأصبح لهم الحق فى المشاركة فى تحديد محتوى ما يدرس لهم فى مواد الدراسة بل الأكثر من ذلك أن ساهموا فى تقييم الأساتذة بإبداء وجهة نظرهم ورأيهم فى معلميهم Student Evaluation of Teaching وكذا اشتركوا فى ادارة معاهدهم وجامعاتهم من منطلق حق إبدائهم لرأيهم وحريتهم فى التعبير.

لذا يمكننا القول بأن آثار الفلسفات الوجودية من تأكيد على فكرتى الحرية والمسئولية قد أثرت فعلا على التطبيقات التربوية سواء فيما يتعلق بالقبول أو محتوى ما يدرس أو فى طريقة التدريس . وبوجه خاص وصورة أوضح فى مراحل التعليم المتأخرة إيمانا بحق المواطن بإبداء رأيه بحرية كإنسان حر ومسئول .. أما فيما يتعلق بالمرحلة الأولى فالبعض يعترض بحجة أن الطفل لم يكتمل نضجه للمشاركة بوعى كامل فى اتخاذ القرارات وإن كانت هناك عديد من وجهات النظر المعارضة والمطالبة بحرية الطفل فى التعبير وابداء الرأى حتى فى المرحلة الأولى .. والإتجاه الوجودى يلقى بمسئوليات جسيمة على تنظيم وإدارة التعليم حيث ينظر الى الفرد بمفرده على أنه نظام تعليمى وهنا تصبح المدرسة بل الفصل الدراسى مجموعة أنظمة وتصبح مهمة إدارة المدرسة وتنظيمها مسئولية شاقة، كما تتطلب أيضا وفرة من الامكانيات التى تسمح لكل فرد أن يكون ذاته ويحقق نفسه وهذا بدوره يحتاج الى مزيد من الإمكانيات المادية للتعليم. كما يتطلب الامر معلما حرا مسئولا واسع الافق وقادراً على إثارة تلاميذه. كما أنها أكدت أهميته ومسئولية الأباء اتجاه التربية والوجودية لا تخلو من الانتقادات التى توجه اليها فى المجال التربوى أيضا حيث أنها تؤكد على الفردية أكثر من

تأكيدها على الجماعة وتبالغ فى تحقيق فردية الفرد مهملة المجتمع وإحتياجاته ومتطلباته من التعليم وهنا قد يبدو لنا السؤال من سيكون المسئول عن التعليم وتمويله؟ وماذا سيصبح شكل التعليم إذا تحولنا الى فردية مطلقة وكيف يمكن سد حاجات المجتمع المطلوبة من التخصصات المتنوعة أو العمالة المعينة.. الخ من المشكلات...

ويمكن أن يضاف الى هذه الانتقادات أن الوجودية تنكر أيضا الإهتمام بتدريس الدين أو فرض الدين على المتعلم أو القيم الأخلاقية من منطلق الحرية وهذا أيضا انكار لتراث قديم وقيم لها قيمتها الانسانية.

خاتمة

تناولنا بالعرض لأربع فلسفات بما تضمنته من أفكار فيما يتعلق بطبيعة الإنسان، ومفهومها للهدف من الحياة، وطبيعة الحقيقة ومصدرها، ولقد لاحظنا أن هذه الفلسفات التى عرضنا لها إختلفت من حيث وجهة نظرها فى الطبيعة الإنسانية ووجهة نظر تلك الفلسفة بشأن ماهية التربية وهدفها وكذا المنهج والطريقة والمعلم من منظور كل مدرسة. والأجدر بنا أن نوجز تلك الفلسفات جميعا فى عناصر أساسية لأجل المقارنة فيما بينها ولأجل النظر إليها جميعا فى نظرة تكاملية ولأجل أن يحاول كلاًمنا أن يشكل لنفسه فلسفة تربوية تكون بمثابة الموجه والمرشد له فى أدائه التربوى.

والجدول التالى يعرض لنا بإيجاز شديد رأى كل فلسفة فى العنصر الذى نضعه للمقارنة بينهما ولا نحاول أن ندخل فى التفصيلات فلقد سبق لنا تناول ذلك بالتفصيل فى الفصول السابقة ونحن لا نتقيد فى ذلك برأى فيلسوف معين بل ما نراه إتجاه عام فى تلك الفلسفة أو ما يشكل شبه إتفاق بين فلاسفتها على هذا العنصر أو المبدأ إذا صح لنا القول.

التربية فى الفلسفات المختلفة

الواقعية ومدارسها

أوجه المقارنة	المثالية	الواقعية ومدارسها: الكلاسيكية	الواقعية ومدارسها: المدرسية	الواقعية ومدارسها: العلمية	البرجماتية	الوجودية
روادها أو أعلامها	أفلاطون، ديكارت هيجل + كانط بتلز - هورن	أرسطو - روبرت هاتشنز	توماس الاكوينى الغزالى - ابن رشد - جاك مارتيان	فرنسيس بيكون أوجست كونت برتراند راسل سكنر - بافلوف	شارلز بيرس - وليم جيمس - ديوى	كيركجورد - كارل ياسبرز - سارتر - مارتن - بوبر
الإنسان	روح خالصة	مكون من جسم + عقل	مكون من جسم + نفس بالمعنى الدينى	مادة كائن حى بيولوجى	مادة كائن حى بيولوجى	فريق مثل الواقعية الكلاسيكية + فريق مثل المدرسية
الهدف من الحياة	الاتحاد بالروح أو العقل المطلق	تحقيق كمال حياة الانسان العقلية	الاتجاه الي الله من خلال الكمال المادي واللامادى	تحقيق التقدم من خلال العلوم	النمو	الرعى بالذات (الانسان)
الحقيقة	فى الجانب الروحي فقط .	موضوعية للجانبين المادي واللامادى	موضوعية للجانب المادى واللامادى	موضوعية بالنسبة للمادية فقط	نسبية المنفعة	الوجود الانسانى نسبية الحقيقة للانسان
مصدر المعرفة	العقل الانسان والعقل الكلى	العقل + التجربة	العقل + التجربة + الإلهام	التجربة العلمية	التجربة العلمية	الدينيون - الله الدينيون - الان

التربية فى الفلسفات المختلفة

الواقعية ومدارسها

أوجه المقارنة	المثالية	الواقعية ومدارسها			البرجماتية	الوجودية
		الكلاسيكية	المدرسية	العلمية		
التربية	أعداد للحياة الروحية العقلية + الجسمية	اعداد للحياة العقلية الجسمية	أعداد للحياة الدينية والعقلية الروحية	إعداد للحياة المهنية العلمية	الحياة الديموقراطية	الانسان = الوعى - وعى الإنسان بذاته لذاته
هدف التربية الاسمى	الاتحاد بالروح أو العقل الكلى من خلال التجربة العقلية تقليد الفنون الحرة	كمال الفرد من خلال التدريب العقلى والدين تقليد الفنون الحرة	الفردمن خلال التدريب العقلى والدين تقليد الفنون الحرة	التوافق المهنى	التوافق	تنمية القدرة على اتخاذ القرار
المنهج	مناهج ثابتة تؤكد على الفنون الحرة + الدين	مناهج ثابتة تؤكد على الفنون الحرة + الدين	مناهج ثابتة تؤكد على الفنون الحرة + الدين	الموضوعات الأساسية + المهنية	مناهج تدور حول الطفل واحتياجاته والمجتمع	مناهج متعددة لكل طفل منهج فى حد ذاته
طريقة التدريس	التدريب الشكلى، التلقين والالقاء، اسلوب المحاضرة	التدريب الشكلى، التلقين والإلقاء، اسلوب المحاضرة	التدريب الشكلى، التلقين والالقاء، اسلوب المحاضرة	تهيئة ظروف التعلم الحوافز التجربة	التعليم بالعمل على حل المشكلات	ذاتية الحوار والجدل
المعلم	الفيلسوف الناقد	الفيلسوف الناقد	رجال الدين	العالم	المرشد	الموجه

من العرض السابق نلاحظ:

- أن كل فلسفة من الفلسفات السابقة قد فهمت التربية بأسلوب يتفق مع وجهة نظرها الفلسفية ومن هنا يمكننا القول أن التربية عملية معقدة (الحياة والأعداد للحياة معاً) ولايمكن أن تكون عمل واحد فقط.

- أن الفلسفات التى عرضت أكدت على أن الهدف الأسمى من التربية (روحى أو عقلى لدى المثالية، عقلى لدى الواقعية الكلاسيكية، عقلى + دينى لدى الواقعية المدرسية، علمى مهنى لدى الواقعية العلمية، اقتصادى لدى الماركسية، اجتماعى لدى البرجماتية، ذاتى أو شخصى لدى الوجودية).

وليس معنى ذلك أن هذه الفلسفات قد أهملت الأهداف الأخرى ولكنها وضعتها فى منزلة تألية للهدف الأسمى، واذا ماحاولت فلسفة أن توازن بين الأهداف جميعاً فى صورة تكاملية شمولية فهى دون شك تكون أكثر تحقيقاً لكمال الفرد ومجتمعه.

- ان المنهج قد اختلف لدى الفلسفات المختلفة من موضوعات ثابتة كما هو الحال عند المثالية إلى (لا منهج) كما هو الحال عند الوجودية ويمكننا القول أن الأخذ بموضوعات أساسية بقدر معقول مع اتاحة الفرصة للمتعلم والحرية للاختيار يمكن أن يحقق قدراً متوازناً متكاملاً من المنهج يفى بمتطلبات المتعلم وأساسيات المعرفة وحاجات المجتمع.

- أن طريقة التدريس أختلفت من فلسفة لأخرى ويمكننا القول أنه ليس هنا طريقة تدريس واحدة هى الصحيحة والأخرى هى الخاطئة فقياس نجاح طريقة التدريس يتوقف على مدى ما تحققه من فاعلية وكفاءة فى صورة أفضل وجهد، أقل .. وتتوقف طريقة التدريس على طبيعة الموقف، المتعلم، المعلم، والتكامل بين العناصر الثلاث بما يحقق الهدف المرجو

من التدريس بصورة أفضل وأدق هو الذى ينبغى أن يكون أمامنا حينما ندرس، والمدرس الكفء هو الذى ينوع من طريقته وفقاً لطبيعة الموقف ومتطلباته.

- كما أن المعلم ودوره قد اختلف من فلسفة لأخرى وهذا يوضح لنا أن المعلم ينبغى أن يكون من المرونة والاتزان بما يسمح له من تحقيق رسالته. فالمعلم المتسلط أو المعلم المتسيب كلاهما نمط خاطئ وإنما المعلم الذى يلجأ إلى الشدة فى حينها والعطف فى حينه هو المعلم الذى يقف موقف الاعتدال كما يرى أرسطو أن الفضيلة وسط بين طرفين، لا افراد ولاتفريط ومن هنا يمكن القول أن المعلم الذى يمكنه القيام بهذه الادوار جميعاً لاجل تحقيق رسالته هو المعلم الناجح ولقد كان هناك من الانبياء من كان معلماً ناجحاً لأنه كان يتصف بالمرونة والمهارة مما سمح له من نجاحه فى أداء رسالته وتحقيقها..

وبعد لعلنا نكون قد استفدنا عديداً من الدروس من تلك الفلسفات وأن نفكر فى وضع تصور لفلسفتنا التربوية على الأقل كمعلمين أو مشتغلين بالتعليم .. وعلينا أن نفكر أولاً فى: لماذا نعلم؟ وما الذى نعطيه للمتعلم؟ وكيف نعلم ذلك؟ .. لابد لنا جميعاً من أن نحاول أن نجيب عن تلك الأسئلة اجابة تؤثر فى افكارنا وسلوكنا حين نمارس عملنا فى داخل الفصل الدراسى وخارجه..

مراجع الفصل التاسع

١- جان بول سارتر: **الوجودية مذهب إنساني** - ترجمة عبد المنعم الحفنى (القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٧٧).

٢- ــــــ: **نقد العقل الجدلي** ترجمة عبد المنعم الحفنى (القاهرة: مكتبة مدبولى، ١٩٧٧).

٣- عبد المنعم الحفنى: **معني الوجودية** (القاهرة: مكتبة مدبولى، ١٩٧٧

٤- عبد الرحمن بدوى: **دراسات في الفلسفة الوجودية**. (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٩)

٥- ــــــ: **نحو اخلاق وجودية** (القاهرة: دار النضهة العربية، ١٩٧٢).

٦- ــــــ: **الزمان الوجودي** (بيروت،:دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧٤).

٧- جال، فال: **الفلسفة الوجودية**، ترجمة: تيسير شيخ الارض (بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر، ١٩٥٨).

٨- زكريا ابراهيم: **الفلسفة الوجودية** (القاهرة: دار المعارف ١٩٥٦).

٩- فيليب تودى: **سارتر**، ترجمة جورج جحا (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر ١٩٧٣).

10- Kneller, Goerge E. ***Existentialism and Education*** (New York, philosophical library, 1956).

11- Morris, Van Cleve, Existentialism (New York Horper and Row, 1966).

12- Buber Marti, ***I and Thou;*** (New York: Haper &Row, 1958).

13- Neill, A. S. ***Summerhill*** (New York: Hart, 1960).

الفصل العاشر

التربية الإسلامية

الفصل العاشر

التربية الإسلامية

مقدمة :

ترددت كثيراً فى الكتابة عن هذه الوحدة وذلك لعديد من الإعتبارات التى أثارت فى ذهنى عديد من التساؤلات حول الكتابة فى هذا الموضوع وحول موضع الكتابة بين الفلسفات الأخرى.

عندما فكرت فى الأمر وجدت نفسى فى أشد الحيرة بالنسبة للكتابة عن الفلسفة الإسلامية، لا لأننى لا أعترف بالفلسفة الإسلامية، أو لأننى ليس لدى الرغبة للكتابة عنها بل ويعلم الله أننى كدارس للفلسفة أعجبنى الفكر الاسلامى ولايستطيع أحد أن ينكر ثمار جهود فلاسفة المسلمين. ولكن أحسست أننى هنا سوف أضع الفلسفة على أساس تصنيف دينى ولكى أتحدث عن الفلسفة الأسلامية ينبغى أن أعرض للفلسفة والدين وفلسفة الأديان المختلفة وهذا ليس مجال لدراسة هذا الموضوع.

لقد تناولت فلسفات، ثم عرضت لفلسفاتها التربوية واطلقنا عليها أسم فلسفات تربوية معاصرة. والواقع أن أصولها وجذورها ليست معاصرة كما يتضح للقارىء وإذا كانت تطبيقاتها التربوية لازالت توجد بين جدران مدراسنا فى الوقت الحاضر إلا أن مبادئها الفكرية قد رجعت إلى عصور قديمة بل إمتد فى كثير من الأحيان إلى ماقبل الميلاد للفكر اليونانى. وإذا أردنا أن نتناول الفلسفات التربوية الأسلامية على أساس فلسفى مطلق وليست على أساس تصنيف دينى فإنها تصنف من الفلسفات الواقعية الدينية.

كما أننا أردنا أن نضعها فى ترتيب منطقى مع الفلسفات التى نعرض لها فإنه ينبغى أن تسبق الماركسية، والبرجماتية والوجودية لأنها تاريخيا أسبق

من تلك الفلسفات أما إذا أردنا أن نضعها على أساس وإعتبار دينى فإنها ينبغى أن تكون أول الفلسفات التى نعرضها فى مؤلف فلسفى فى مجتمع عربى مسلم..

وأمام هذه التيارات جميعا حول الكتابة عن هذا الموضوع وعن وضع مايكتب مع غيره من الكتابات وعن مكانته وأهميته أحسست بأننى لابد أن أتناول هذا الموضوع منفصلا فى نهاية المطاف وأن لايقتصر عرضه على ماكتب عن الفلسفة الواقعية (الواقعية الدينية). وأن لا أعرض لدراسة مقارنة لفلسفة الأديان ثم لفلسفتها التربوية فهذا مجال آخر... ورأيت أنه لكى تكتمل الرؤى أمام دارس الفلسفات التربوية المعاصرة المسلم فى مجتمعنا الاسلامى لابد أن تثار لديه التساؤلات التى تدفعه إلى التفكير والعمل لأجل النهوض بواقعنا التربوى على الا يتم ذلك من خلال رؤى غريبة مخالفة لتراثنا وقيمنا وفلسفتنا بل أن يتم التفكير والإصلاح والتطوير من خلال فكر مسلم يتسم بالقيم والمبادىء الإسلامية ليس بهدف المقارنة مع الفلسفات التربوية الأخرى بل بهدف العمل على تأصيل وتعميق تلك الفلسفة فى فكرنا وواقعنا فى عالمنا المعاصر.

أولا: الفلسفة الإسلامية

أثير كثير من الجدل حول الفلسفة الإسلامية وإختلف الباحثون فى أمرها بل وفى تسميتها فبينما يرى بعضهم أن يطلق أسم الفلسفة العربية. يرى آخرون أنها ليست عربية لأن جمهرة أهلها لم يكونوا من أصل عربى لذا فهى فى نظرهم أحق أن تضاف إلى الإسلام لأن له فيها أثراً ظاهراً ولأنها نشأت فى بلاد إسلامية وعاشت فى ظل الإسلام.

ولم يقف الجدل حول تسميتها فقط بل تعداه إلى دعوى البعض لإنكار وجودها وزعموا أن فلاسفة المسلمين إشتقوا أفكارهم من الفلسفة اليونانية

وأضافوا عليها عناصر أقتبسوها من الهند وفارس بل منهم من حكم على أفكار مفكرى المسلمين بأنها جاءت شرحا لفلسفة أرسطو والمشائين.

والواقع أن الفلسفة الإسلامية تحتوى على عناصرها من الفكر اليونانى ولامراء فى أن ارسطو ومفكرى اليونان كان لهم أكبر الأثر فى الفكر الإسلامى كما هو الشأن فى الفلسفات الكبرى الحديثة وأثر ذلك ظاهر بوضوح فى فكر بيكون وديكارت وكانط وغيرهم ولكن ليس معنى ذلك إنكار فلسفة الفلاسفة الذى تأثروا بالفكر اليونانى.

فالفلسفة الإسلامية كغيرها من الفلسفات الأخرى وأن تأثرت بالفكر اليونانى إلا أنها لها ذاتيتها، ولايمكن أن نتصور أن عقلا كعقل الفرابى وأبن سينا والغزالى وأبن راشد وغيرهم من فلاسفة المسلمين كان عقلا جديداً لم ينتج فى الفلسفة شيئا طريفا وأنه لم يكن إلا مقلدا لليونان.

أن فلاسفة المسلمين إتسمت فلسفتهم فى محاولتهم التوفيق بين الفلسفة والدين، وإن كان للفلسفة عندهم منزلة الصدارة بالقياس إلى الدين، وإن كانوا قد تأثروا بالفكر اليونانى إلا أنهم قد طبعوه بطابع خاص وجعلوه يستجيب لمطالب عصرهم ولهم إسهاماتهم فى التراث الفكرى الإنسانى.

والفلسفة الإسلامية ترتبط أساسا بالإسلام وتعاليمه وحاولت التوفيق بين الفلسفة والدين الإسلامى ولها فكرها المتميز عن الفلسفات الأخرى فى عديد من القضايا الفلسفية نتناول منها على سبيل المثال نظرياتها بالنسبة إلى الله، والإنسان، والكون..

ثانيا: الفلسفة الإسلامية ونظرياتها عن. الله، الانسان، والكون.

يمثل الله سبحانه وتعالى، رأس النموذج الإسلامى فى كل شىء فهو القضية الأولى فى كل من العقيدة، والعبادة، والتشريع، ووجود العالم، أو

إنهائه لذا تعتبر هذه القضية الفلسفية من أهم القضايا لأنها المرتكز الرئيسى والأساسى الذى يقوم عليه الإسلام كله. لذا فمعرفة الله جل جلاله هى مسألة حيوية للمسلم المؤمن.

فالله من منظور فلاسفة المسلمين هو واحد لاشريك له، هو الذى يحيى ويميت، وهو الذى يرعى هذا الوجود بكل مافيه ومن فيه برحمته وعنايته وحكمته..، ليس كمثله شيء... فهو قديم لا أول له، باق لا آخر له، قادر لاحدود لقدرته... عالم لايخفى شيء عن علمه.. عادل لايفلت ظالم من حكمه... هو الذى وضع نواميس الكون وجعل كل شيء فيه بمقدار.. وحدد من الأزل وحداته ونظمه وهيئاته وأشكاله وحركاته، من أدق دقائقه إلى أكبر وحداته، ومايحكمه من سنن وقوانين مايطرأ عليه من تغيير وتبديل.

والله هو الكمال المطلق وقد تعالى عن مشابه المخلوقين وهو الخالق منزه فى صفاته عن صفات المخلوق... واشترك الإنسان مع الله فى بعض الصفات وبخاصة صفات الفعل فالقول بأن الله عالم والإنسان عالم يختلف فيه علم الله عن علم الإنسان لأن الله ليس كمثله شيء فى ذاته وصفاته وأفعاله.. فعلم الله محيط بالكليات ولايتعلق بالجزئيات، يحيط بالنواميس الكلية والقوانين العامة للكون، لأنه لو كان الله يعلم الجزئيات والأعراض الفردية لحدث تغير زمانى فى علمه ولاقتضى ذلك تغييرا فى ذاته والله منزه عن كل تغيير.

والله هو الواحد الذى لاشريك له فى الملك ما إتخذ الله من ولد وماكان معه من إله، إذا لذهب كل إله بما خلق ولعلا بعضهم على بعض سبحانه الله عما يصفون، عالم الغيب والشهادة فتعالى عما يشركون، (المؤمنون آية، ٩١، ٩٢)

١- الإنسان فى الفلسفة الإسلامية:

الإنسان مخلوق خلقه الخالق من طين ونفخ فيه من روحه وعلمه من علمه، أمر الملائكة بالسجود له وكرمه على كثير من الخلق: «وإذ قال ربك للملائكة إنى خالق بشرا من صلصال من حماء مسنون، فإذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين (الحجر آية ٢٨، ٢٩).

فلقد خلق الله الإنسان ليكون خليفته فى الأرض يستغلها ويكشف اسرارها وأسرار العوالم المحيطة لدى آيات الله فى ذلك كله. والإنسان لديه القدرة على التعلم وإكتساب المعرفة، وهو أرقى المخلوقات جميعا وأعلاها مرتبة لأنه جامع لكل صفاتها ومتميز عليها بالقدرة والإختيار فهو الكائن الحى، العاقل، القادر، المختار، المكلف، ولقد كرم الله الإنسان على سائر المخلوقات، فالإنسانية فى الإنسان ليست بجسده المادى المعقد ولابصفاته التشريحية الخاصة وإنما الإنسانية فيه هى إرتقاء بنفسه إلى الدرجة التى تؤهله لإحتمال تبعات التكليف وأمانة المسؤلية حتى يصل إلى المقام الخاص به.

فالإنسان هو كل مركب من جسد وروح، وعقل وعاطفة، وأحاسيس، ومشاعر.. والإنسان يولد على الفطرة ثم تتفاعل قابليته وميوله واستعداداته وقدراته مع المجتمع الذى يعيش فيه فيكتسب ويتشرب من مجتمعه وبيئته..

فالإنسان طبيعة مركبة من عقل ونوازع شهوانية مختلفة مصدرها البدن أى أنه كل مركب من جسم وعقل ولو كان الإنسان عقلا مجردا أو كان حيوانا من كل وجه لما كان هناك مجال لا للتكليف الدينى ولا للأمر الخلقى.

والإنسان حر مختار ومقيد مجبور، ولو كان حرا قادرا كاملا بالمعنى

المطلق لكان إله ولو كان مقيدا مجبورا بالمعنى المطلق لما كان هناك ضرورة للعقل البشرى ولا مسؤولية ولاحساب عن أعماله فى اليوم الآخر.

أن الخير أصيل فى الإنسان والشر طارىء عليه ولقد وهب الله الإنسان القدرة على التمييز بينهما.

والإنسان هو قمة الكائنات الحية وأكرمها لما أودع الله فيه من مزايا ولما أعده له من جليل الغايات. وقد فطر الإنسان فطرة سليمة مواتية، وقد أودع الله فى الإنسان مايستطيع به إدراك الحقائق الكبرى فى الوجود:

«والله اخرجكم من بطون امهاتكم لاتعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والافئدة لعلكم تشكرون».

٢- الكون فى الفلسفة الإسلامية

تنطلق نظرة الإسلام إلى الكون من أنه بكل مافيه من سماوات وارضين وكائنات حية، لم يوجد بنفسه، ولم يكن نتيجة تطورات أو تغيرات طبيعية، ولم يوجد صدفة، بل خلقه الله وقصد إيجاده على النحو المعين.

وأهم أهداف خلقه أن يكون ميدانا للنشاط الإنسانى، يستخدم فيه الإنسان طاقاته ويسخره لمنفعته وذلك تحقيقا لعباده الله وقيام شريعته.

ويتصف الكون حسب الواقع الإسلامى بصفات أهمها:

أ- **الشمول**: فالكون وفق ماورد فى القرآن الكريم عام وشامل يشمل الأرض كلها ثم يتجاوزها إلى النجوم والمجرات، كما يشتمل مايبصره الإنسان وما لايبصره.

وينطلق القرآن الكريم بنا من هذه الأرض التى نعيش عليها ومايتخللها من أنهار وجنات، ومايتزل عليها من أمطار، وماينبت فيها من نبات وزرع

«والأرض مددناها والقينا فيها رواسى وأنبتنا فيها كل شىء موزون» وفى سورة النحل، الآية ١٤ يطوف بنا القرآن فى أعماق البحر:

«وهو الذى سخر البحر لتأكلوا منه لحماً طرياً وتستخرجوا منه حليه تلبسونها وترى الفلك مواخر فيه ولتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون» وفى سورة يس الآيات ٣٨ - ٣٩ يورد لنا القرآن ما فوق الأرض من أفلاك «والشمس تجرى لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم، والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم».

فالإنسان الذى يجعل من الكون ميدانا لتأمله وتفكيره يوقن تماما بأن معرفته به مهما كانت واسعة وشاملة فإنها لاتحيط إلا بأجزاء يسيرة منه فالنجوم مثلا تصل فى ضخامة العدد حدا لايستطيع العقل البشرى أن يتصوره لأنها تتجاوز آلاف الملايين وأن أحجامها هائلة إلى درجة لاتستطيع معها مقاييسنا الأرضية أن تحيط بها.

ب- **الحركة**: يعرض القرآن الكريم للكون مشيرا إلى أنه تجرى على مسرحه الحوادث ويعتريه التبديل والتغيير، فهو يتميز بالحركة وتنتقل حوادثه من طور إلى طور.

«وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء إهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج» (الحج آية ٥) ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين، ثم جعلناه نطفه فى قرار مكين، ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظاما فكسونا العظام لحما ثم أنشأناه خلقا آخر فتبارك الله أحسن الخالقين (المؤمنون آيات ١٢-١٤).

جـ- **الإنتظام**: وترتبط حوادث الكون بعضها ببعض بعلاقات منتظمة فهى تتبع سنناً مطردة فى حدوثها وحركتها كما عبر عنها القران الكريم «وآية لهم الليل نسلخ منه النهار فاذا هم مظلمون» (يس آية ٣٧)،

«الم تر أن الله يزجى سحابا يؤلف بينه ثم يجعله ركاما» (النور آية ٤٣).

د- **التصنيف**: وينبه القرآن الكريم الى مافى الكون من أصناف ومافى الطبيعة من أنواع وأورد أمثلة لتصنيفها كما فى سورة النور آية ٤٥ «والله خلق كل دابة من ماء فمنهم من يمشى على بطنه ومنهم من يمشى على رجلين ومنهم من يمشى على أربع».

فالكون بما فيه من خلق الله سبحانه وتعالى والله مالك الملك ويسير الكون بعلمه ومعرفته وإرادته.. وخاضع لتنظيمه وسيطرته وهيمنته.. مصداقا لقوله تعالى «وله ما فى السماوات والأرض كل له قانتون» (الروم آية ٢٦).

فالفلسفة الإسلامية إنسانية تنظر إلى الإنسان بإعتباره كائنا متميزا فى خلقه وتكوينه.. فى وظيفته وغاية ووجوده ولاتغفل الخصائص المادية والروحية له، وكما أنها فلسفة أخلاقية، تقوم على الأخلاق والقيم الأخلاقية السامية، وهى فلسفة إيمانية تقوم على ركيزة الإيمان وتتسق مع الفطرة التى فطر الناس عليها، تؤمن بالله وكتبه ورسله، كما أنها ليست فلسفة دينية فحسب بل فلسفة شمولية عامة لم تقتصر على الإهتمام بعلاقة الإنسان بالخالق فحسب بل أمتدت لتكون منهجا للحياة فى كافة جوانبها تهتم بحياة الإنسان فى كافة جوانبها المادية واللامادية. فهى ليست فلسفة فردية فقط ولا إجتماعية فقط بل فلسفة شمولية لا تقتصر على نوع معين من البشر أو المجتمعات بل تمتد إلى الكون بأسره ومن هنا فهى فلسفة عالمية أيضا.

فالإسلام هو منهاج حياة، وهو فى ذلك كله يصدر عن تصور شامل كامل للكون والإنسان والحياة ولقد عبرت الفلسفة الإسلامية عن ذلك من خلال مبادىء ثلاث هى: الخلق الهادف، الوحدة، الإتزان، فمبدأ الخلق الهادف يعنى أن الله جل وعلا هو الخالق وجميع ماعداه من مخلوقات له

لايملكون لأنفسهم نفعا ولاضرا والكون بأرضه وسماواته وأحيائه وجماداته ومخلوقاته لله تعالى، كما أن الحياة بجميع أشكالها تخضع لله سبحانه وتعالى.

ومبدأ الوحدة يعنى أن الله هو الواحد الأحد خلق الكون والإنسان والحياة فى إنسجام كامل فالكون صديق للإنسان إذا عرف نواميسه (عن طريق التعلم والمعرفة) وفى عناصر الكون مايناسب استمرار الحياة، ماشاء الله لها أن تستمر، إذا عرف الإنسان ذلك وتعلم كيف يكيف بيئته لتناسب هذه الحياة، وبين الكون والإنسان والحياة علاقة طبيعية وإنسجام أصيل لاعراك مستمر وصراع مخيف. هذه الوحدة ظاهرة بين أجزاء هذا الكون: بين أرضه وسمائه، كما هى ظاهرة فى الإنسان بين ماديته وروحانيته، وفرد ومجتمع، وأمه وعالم، وجيل وإنسانية.

ومبدأ الإتزان: يعنى أن الله سبحانه خلق كل شىء بقدر وجعل بين أجزاء الكون توازنا عجيبا فى علاقتها بعضها ببعض، فالإنسان خلق من طين وروح ليكون هناك إتزان بين نزعاته المادية وجوانبه الروحية والقيمية. وكذا التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة «وابتغ فيما اتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله اليك». سورة القصص آية ٧٧).

وكذا التوازن بين النظرية والواقع والقول والعمل. كما تشير الآية:

«يأأيها الذين آمنوا لم تقولون مالاتفعلون» (سورة الصف الآية٢).

ثالثا: الفلسفة التربوية الإسلامية:

تختلف الفلسفة التربوية الإسلامية عن الفلسفات الأخرى فى كونها أنها لايمكن أن تفهم دون معرفة موقعها فى إطار التصور الإسلامى الكامل للكون

والإنسان والحياة، فهى ليست كما منفصلا عن غاية الدين ومنهج الإسلام فى الحياة.

فالتربية والتعليم فى الإسلام هى الوسيلة التى ميز بها الله آدم على غيره من المخلوقات والأداة التى إستخدمها الرسول ﷺ فى نشر الدين وتنظيم الحياة بجميع ميادينها. قال تعالى «هو الذى بعث فى الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفى ضلال مبين» (سورة الجمعة الآية ٢).

وأولى الإسلام للتربية والتعليم أهمية كبرى فلقد كانت أولى الآيات القرآنية «إقرأ وربك الأكرم الذى علم بالقلق، علم الإنسان مالم يعلم»

وتهدف التربية الإسلامية إلى:

- إكتساب المعارف والتزود بالثقافة.
- النمو المتوازن لقوى الإنسان: جسميا وعقليا وروحيا.
- التكوين الاخلاقى.
- التمرس على أعباء الحياة واكتساب الرزق
- التكوين الإجتماعى

فالتربية الإسلامية تهدف إلى تكوين المواطن المسلم ولذا فالتربية الإسلامية ترى أن الهدف العام والأسمى الذى يشمل هذه الأهداف جميعا ويتقدمها ويعلوها هى العبادة: «وماخلقت الجن والأنس الا ليعبدون» عبادة الله الواحد الأحد والعبادة فى الإسلام لها مفهومها المتميز فهى ليست قاصرة على مناسك التعبد المعروفة من صلاة وصيام وزكاه.. وإنما هى معنى أعمق من ذلك. إنها العبودية لله وحده، والتلقى من الله وحده فى أمر الدنيا والآخرة كله.. أو هى الحياة بكل أبعادها ومنهاج العبادة فى الإسلام يشمل:

العقيدة الصحيحة، وأركان التعبد التعامل والعمل فى الحياة ومنهج العبادة هو الذى يربط بين أهداف التربية الإسلامية ويجعل لها أساسا ثابتا من الهدى الآلهى فيصبح الهدف الأسمى من التربية هو تنشئة المسلم الصالح فى المجتمع الصالح لإقامة شرع الله ورفع كلمة الله وتحقيق الخير للمسلمين جميعا فى الدارين.

١- النظرة الشاملة للتربية فى المفهوم الإسلامى

إن نظرة الإسلام الى الإنسان كوحدة (عقل وروح وجسم) تتكامل قواه جميعا فيما بينها يحتم على التربية الصحيحة أن تهدف إلى تنمية كل تلك الطاقات على حد سواء بما يحقق التكامل بينها « أن السمع والبصر والفؤاد، كل أولئك كان عنه مسئولا» والإنسان يعمل لدنياه ويعمل لآخرته «وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولاتنسى نصيبك من الدنيا».

ومن ثم كان على التربية فى الإسلام أن تهدف إلى:

تعريف المرء بأمور دينه وتصحيح عقيدته ليعبد ربه ويخلص قلبه وتطهر روحه ويتجه الى مولاه فى كل أموره، وكذا إعداد المرء لحياته وتزويده بالمعارف المهنية والعلمية والعملية وأن كل مايلقاه المرء أو يحسه أو يفكر فيه أو يشغل به يبدو فى مفهوم الإسلام كلا واحدا، مرتبطا متكاملا ينبع من مصدر واحد ويحقق ذات النتائج، وأنه لاتفرقة ولا تمييز وإنما تكامل وشمول.

فالتربية فى الإسلام تهدف إلى صلاح الفرد تكوينا وسلوكا وعملا وتحرص على أن يتكون «الفرد المسلم » تكوينا يندمج فى مجتمعه ويعمل لخير المسلمين جميعا لان المسلم أخو المسلم، لا يظلمه، ولا يسلمه. فهى تؤكد الناحية السلوكية وتؤكد فردية الفرد وإجتماعيته.

فالتربية الإسلامية بحكم اتصالها بالدين وقيامها على أسسه وإستنادها إلى مثله وقيامها على تحقيق أهدافه تتجه فى المقام الأول إلى تحقيق الخير بصفة عامة للإنسان فردا وللإنسان عضوا فى المجتمع وللإنسان شريكا فى الإنسانية جمعاء.

وهى تربية تقوم على تعليم المسلم أن يرعى العدل والعدالة بما يقتضيه ذلك من قول الحق ولو على نفسه والنظر إلى بنى البشر جميعا على أنهم سواسية كاسنان المشط لا فضل لأحد منهم على الآخر إلا بالتقوى. وهى تربية تقوم على تحقيق الحرية للمرء فالمسلم حر الإرادة حر التصرف طالما أنه يوافق الشرع ويتسجيب لدواعى الحق.

والتربية فى الإسلام ليس لها حد تقف عنده أو نهاية تنتهى بها بل هى تربية متصلة بإتصال الحياة دائمة بدوامها... تصاحب المرء فى كل مراحل حياته، ولكل مرحلة من هذه المراحل منهاجها التربوى ومجالاتها.

فالتربية الإسلامية تربية محافظة مجردة، إنسانية عالمية، فهى محافظة بما تقوم عليه من مبادىء سماوية خالدة راسخة ثابتة وقيم اصيلة وهى مجددة لأن الأسلام صالح لكل زمان ومكان وعلى التربية الإسلامية أن تكون متجددة لتواجه متطلبات العصر.

وهى إنسانية تنظر إلى الإنسان بإعتباره خليفة الله على الأرض الذى فضله على كثير من خلقه وهى عالمية لأنها تنظر الى الكون على أنه وحده متكاملة من صنع الخالق عز وجل وأنه خلق الإنسان ليعبده حيثما كان موقعه فى هذا الكون.

وتؤكد التربية الإسلامية على تعليم أفراد المجتمع أصول دينهم وأن يتعرفوا على أحكام الشرع وأسس العقيدة ومن الطبيعى أن يكون تعليم القرآن وتعلمه هو الأساس فى هذا الجانب من التعليم. ولقد أكد القابسى ذلك بقوله

«أن القران كلام الله عز وجل» والحديث عن الرسول ﷺ «خيركم من تعلم القرآن وعلمه» يؤكد أهمية تعليم القرآن وأن يصبح هو الأساس للمنهج فى التربية الإسلامية لأنه أساس الدين وكذا أقر الفقهاء فرض التعليم للقرآن.

وهناك إلى جانب القرآن السنة ولفهم القرآن والسنة وتقدير آياته والإحاطة بما ورد بها من حكم وأحكام يستلزم الأمر تعلم علوما أخرى أصبح تعلمها لازما لزوم تعلم القرآن نفسه لانها هى التى تعين على فهمه وإدراك مدلوله ومعرفه معنى آياته وأقرب هذه العلوم والصقها بالفهم المباشر علوم النحو واللغة والخط..

ومع تأكيد التربية الإسلامية على جعل القرآن والسنة محور أساسى للمناهج فلقد أكدت ايضا على الإهتمام بعلوم الدين كالفقه والتفسير والحديث وعلوم اللغة والتاريخ الإسلامى ولقد أرتبط بعلوم الدين جملة من العلوم الأخرى أهمها علم الكلام والمنطق والفلسفة ولما كانت التربية الإسلامية شمولية لذا لم يقتصر المنهاج على العبادة فقط بل يشمل ايضا علوم الحياة.. فالتعليم فى المنهاج الاسلامى – لابد أن يهتم بعلوم الدين لا بإعتبارها مجرد علوم منقطعة الصلة بالحياة بل بإعتبارها هى العلوم التى تساعد المسلم على أن يعرف أصول دينه ويقرأ كتابه ويلم بأحكامه، وكذا يهتم المنهاج الاسلامى بعلوم الحياة بإعتبارها وسائل العمل، وأدوات الإنتاج وسلاح المؤمن فى عمران الأرض.. «وخليفة الله، فى أرضه، لابد أن يحيى تلك الأرض لتؤتى خير ثمارها فينعم بها وبما فيها من خير وزينة وجمال ومن هنا فإن جانب الحياة يأخذ فى منهاج التربية الإسلامية نفس القدر من الإهتمام والرعاية التى يأخذها جانب الدين واللغة وعلومها.

وتؤكد التربية الإسلامية على العديد من الأساليب فى تربية المسلم فالمسلم يربى بالقدوة، والموعظة، والعقوبة، والقصة، والعادة... ويعدد عبد

الرحمن النحلاوى فى كتابه أصول التربية الإسلامية وأساليبها العديد من الأساليب الحوار القرآنى والنبوى، والقصص القرآنى والنبوى، التربية بضرب الأمثال بالقدوة، بالممارسة والعمل، بالعبرة والموعظة، بالترغيب والترهيب.

لذلك يمكن القول بأن هناك عديد من الطرق والأساليب التربوية التى تعتمد عليها التربية الإسلامية وأنه ليس هناك طريقة واحدة أو مثلى للتربية الإسلامية بل أن الطريقة التى تستخدم تتوقف على الموقف التربوى.

والمعلم فى الإسلام له منزله سامية لأنه عليه أن يعمل لينشىء المسلم الصالح ومهمة المعلم لا تقتصر على حد توصيل المعرفة بل عليه الإهتمام بتنشئة المسلم الصالح فالمعلم يقوم بما كان يقوم به الرسول عليه السلام من توجيه الناس وإرشادهم أنه كما يصفه الغزالى «هو الذى يدعى عظيما فى ملكوت السماوات لأنه كالشمس تضىء لغيرها، من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطرا جسيما» «فالمعلم فى نظر الإسلام يقوم بمهمة التربية الشاملة وهى مهمة شاقة وجسيمة.

ولقد بلغ من شرف مهنة التعليم أن جعلها الله من جمله المهمات التى كلف بها رسول الله، قال تعالى:

«لقد من الله على المؤمنين، إذ بعث فيهم رسولا من أنفسهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفى ضلال مبين» (آل عمران: ١٦٤).

ويتضح من ذلك أن للمعلم وظائف أهمها:

أ- التزكية أى التنمية والتطهير والسمو بالنفس الى بارئها، وأبعادها عن الشر والمحافظة على فطرتها.

ب- التعليم أى نقل المعلومات والعقائد إلى عقول المؤمنين وقلوبهم ليطبقوها فى سلوكهم وحياتهم.

وتؤكد التربية الإسلامية وفلاسفتها على مكانة وأهمية ودور المعلم وعلى أن يتصف بصفات أهمها: أن يكون هدفه وسلوكه وتفكيره ربانيا، وأن يكون مخلصا، صبورا، صادقا، دائم التزود بالعلم والمدارسة له، عارفا بأساليب التدريس المتنوعة أن يتخير الأسلوب المناسب للموقف التدريسى، وأن يكون قادرا على الضبط والسيطرة، حازما، رحيما بتلاميذه، دارسا لنفسية الطلاب واعيا بالمؤثرات والإتجاهات العالمية ومما تتركه من آثار على نفوس الجيل ومعتقداته، عادلا بين طلابه.

٢- بعض المبادىء التربوية فى التربية الإسلامية

تضمنت التربية الإسلامية العديد من المبادىء التربوية الهامة ذات القيمة العلمية والإنسانية وتحتل مكانة مرموقة فى الفكر التربوى ومن أهم تلك المبادىء:

أ- التعلم فريضة على كل فرد.

لقد أوضح القرآن والسنة وجوب التعلم فالتعلم واجب اسلامى لان الإسلام لايتحقق الا به ولقد قال رسول الله ﷺ «طلب العلم فريضة على كل مسلم» فالإيمان لايتحقق إلا بالعلم والعمل وشرائع الإسلام واجبة على كل مسلم ولايمكن أداؤها إلا بعد معرفتها والعلم بها والأحاديث عديدة تؤكد وترغب فى التعلم وتشيد بالمتعلمين، «ومن يرد الله به خيرا يفقهه فى الدين».

«ومن خرج فى طلب العلم فهو فى سبيل الله حتى يرجع»، «من سلك طريقا يبتغى فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة، وأن الملائكة تضع أجنحتها لطالب العلم رضى بما صنع، وإن العالم ليستغفر له من فى السنوات والأرض حتى الحيتان فى الماء، وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، وأن العلماء ورثة الأنبياء».

والعديد من الأحاديث والآيات فى القرآن الكريم تحث على التعليم لأن الإيمان كما قرر أبن القيم لايتم إلا بالتعليم. لذا فالتعليم فرض على كل مسلم ليستكمل المجتمع الإسلامى ثقافته الدينية ويعى دينه.

ب- احترام المتعلم والرفق به وتقدير مشاعره.

يحرص الإسلام على إحترام المتعلم، لأنه الأصل فى العملية التربوية وهو الغاية من عملية التعليم، فأول ادب يقدمه المعلم للمتعلم هو أن يبش فى وجهه، ويظهر له البهجة والسرور، حتى يطمئن ويزول عنه التوتر، فيتمكن من إستقبال المعرفة من معلم لايخشاه بقدر ما يحترمه وأن النبى ﷺ يعظم دور المتعلم وطالب العلم يقول: «من سلك طريقا يطلب فيه علما سهل الله له به طريقا الى الجنة وأن الملائكة لتضع اجنحتها رضا لطالب العلم» وقد أوصى رسول الله بالمتعلمين، وطلب من المسلمين أن يقدموا لهم كل عون، فإذا كان المتعلم يمثل دورا فى حمل التراث، ودورا فى إكتساب معرفة أوخبرة أو كفاية من الكفايات، أو دورا فى بناء شخصية الإنسان فإنه يكون عظيما فى كل هذه الأدوار لهذا فإن الإسلام قد أعتنى به، ووضع من الأدب الكثير لإحترامه والعناية به ليتمكن من إنجاز مهمته على أكمل وجه تلك المهمة التى تنعكس لصالح المسلمين.. وكما يحترم الإسلام المتعلم، فإنه يحث على الرفق به، فمن أدب المعلم فى الإسلام أن يأخذ بيد المتعلم ويرفق به ويحنو عليه مقتدياً بالمعلم الأول ﷺ الذى وصفه الله « لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم» (سورة التوبة آية ١٢٨).

وقد أمر النبى ﷺ بالتيسير فى أثناء التعليم والرفق بالرعية، والأخذ بالتدريج وعدم تكليف النفس فوق طاقتها حتى لاتعجز قال عليه الصلاة والسلام: «علموا ويسروا ولا تعسروا وبشروا ولاتنفروا وإذا غضب احدكم

فليسكت، وفى آخر: «علموا ولاتعنفوا فإن المعلم خير من المعنف، لأن الله سبحانه وتعالى يريد بعباده اليسر ولايريد بهم العسر، وهو يحب الرفق فى الأمر كله، ويجزى بالرفق مالايجزى على العنف، ومادخل الرفق فى شىء إلا أزانه، ومادخل العنف فى شىء إلا شانه واحق الأشياء بالرفق التعليم، وعلى العلماء كما قال الماوردى «ألا يعنفوا متعلما ولايحتقروا ناشئا ولايستصغروا مبتدئا، فإن ذلك أدعى اليهم وأعطف عليهم واحث على الرغبة فيما لديهم. وكان النبى ﷺ «خير معلم يرفق بالناس المتعلمين، وابعدهم عن التشديد والتعسير والفظاظة والغلظة، وهذا مانوه به القرآن من اخلاقه (فبما رحمه من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم فى الأمر) (سورة آل عمران آية ١٥٩).

ولم يشرع الإسلام ضرب الصغار واستخدام العصا، والتربويون الحديثون لايجيزون إستعمال العصا، لأن الضرب يمنع الرفق، وقدوتنا الرسول عليه الصلاة والسلام «ماضرب بيده شيئا قط، لا امرأة ولاخادما ولادابة، ولم يسمح الإسلام بالضرب للصغار إلا فى حالة واحدة، وهى حثهم على الصلاة وحتى فى هذا فهى مشروطة، بعد أن يتجاوز السبع، وأن يمتنع عن الصلاة بعد ترغيب ودعو وملاحقة أكثر من ثلاث سنوات حيث قال عليه الصلاة والسلام «مروهم وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين، وهنا يأتى الضرب لامبدأ عقاب ولكن إشعار للطفل بأن الأمر ليس هينا وأن فيه جدية لما للصلاة من أهمية وقيمة فى حياة المسلم.

جـ- الإشفاق على المخطىء

إن الإسلام لايجيز مقابلة المخطىء بالعنف والقهر، والتشنيع عليه والسخريه به، لأن ذلك يؤدى إلى إذلال نفسه وتحطيم شخصيته، وأولى

المخطئين بالإشفاق من كان خطؤه من جهل أو غفله أو ضعف وبخاصة من أخطأ لأول مرة ولايعنى الرفق بالمخطىء السكوت على خطئه لأن فى هذا إقرار للخطأ بل تشجيع عليه، بل الرفق والإشفاق لاينافى تنبيهه عن خطئه بل زجره عنه بالرفق المناسب لظروف الخطأ بالتى هى أحسن، ولنا فى رسول الله أسوة حسنة فى ذلك، فقد ترك الإعرابى يبول فى المسجد دون أن يقطع عليه بولته، وبعد أن أمر بصب دلو من الماء عليه، وبعد أن قال لاصحابه ماقال دعاه فقال له « أن هذه المساجد لاتصلح لشىء من هذا البول ولا القذر، إنما هى لذكر الله عز وجل والصلاة وقراءة القرآن» فالملسم الذى يخطىء تلميذا كان أو غير تلميذ، لايجب أن يعنف، بل لابد وأن يعلم لأن النبىﷺ أمر ذلك، والله يريد ذلك قال عليه الصلاة والسلام «يا عائشة لم يبعثنى الله معنتا ولا متعنتا ولكن بعثنى معلما ميسرا» .

ونستخلص من هذا أن الإشفاق مبدأ تربوى يأتى ثماره فى تربية الناس وتنشئتهم على الفضيلة أكثر من التعنيف والقهر، فما أحرى بالمجتمع الإسلامى أن يأخذ بهذا المبدأ، وما أحرى النظم التربوية من إتباع ذلك فى تعليم المتعلمين صغارا أم كبارا.

د- تشجيع المتعلم والثناء عليه

إذا صح الرفق بالمخطىء، فإنه من باب أولى أن يصح مبدأ تشجيع المتعلم والثناء عليه، من أن نعزز فيه سلوك الخير، وندفعه على تكراره والأخذ به كسلوك فى حياته، حتى أن التربية الحديثة قد أقرت مبدأ التعزيز فى تربية الناشئة وإكسابهم إنماطا سلوكية، مرغوب فيها، فبالتشجيع نحفز المتعلم على التحصيل، وبالتشجيع ندفعه إلى التعلم، فبالتشجيع يرتفع فى أدائه، ويحسن عمله، وعندما يستعمل مبدأ التشجيع فى التعليم، فإن التلميذ تزداد قدرته على التعلم، وتزداد رغبته فى طلبه، كما أن التعزيز يؤكد سلوكا

إيجابيا وعدم التعزيز يضفى سلوكا غير مرغوب فيها.. فالإسلام يشجع المواهب ويحترم المشاعر، ويغرس الثقة فى نفوس المتعلمين لان ذلك يساعدهم فى تكامل شخصياتهم، ويدفعهم على إنجاز العمل بكل دقة، وكان النبى ﷺ يحث على الشكر والتقدير قال: «صنفا من الأئمة الذى أن احسنت لم يشكر وأن اسأت لم يغفر» فإذا كان ذلك مذموما فى القيادة، فكيف لايكون مذموما فى المتعلمين؟

هـ- التدرج فى التعليم والفروق الفردية:

من المبادىء التى حرص عليها الإسلام فى مجال التربية التدرج فى التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، سواء كانت المواقف التعليمية قضايا تكليفية أو تشريعية أو تربوية فالصلاة وعدم شرب الخمر وغير ذلك قضايا فرضت على المسلمين بالتدريج لأمر يقصده المشرع الحكيم، ونتعلم من هذا المنهاج الربانى فى قضايا التكليف، ونستعيره لكى نطبقه فى قضايا التعليم، فهذا الرسو ل المعلم يعلمنا الأخذ بمبدأ التدريج فى الدعوة عن ابن عباس رضى الله عنه عن النبى ﷺ لما بعث معاذا الى اليمن قال «إنك تأتى قوما من أهل الكتاب، فأدعهم إلى شهادة أن لا اله الا الله، وأنى رسول الله، فإن هم اطاعوك لذلك فعلمهم أن الله افترض عليهم خمس صلوات فى كل يوم وليلة، فإن إطاعوك لذلك فاعلمهم أن الله فرض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم» وهذا الحديث يدل على إستعمال التدريج فى الدعوة أو التعليم، لأن ذلك يضيق على المتعلمين فيضيع الكثير القليل.. وقد أوصى الزهرى تلميذه يونس بن زيد فقال: يايونس لاتكابر العلم، فإن العلم أودية، فأيها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه، ولكن خذه مع الأيام والليالى ولاتأخذ العلم جمله، فإن من رام اخذه جملة ذهب عنه ولكن الشىء بعد الشىء مع الأيام والليالى.

والشيء الثانى بالتدريج لمواجهة الفروق الفردية، هو مايتعلق بالكيف والنوع، على معنى أن يبدأ المعلم مع طلابه بالواضح من العلم قبل الخفى، والبسيط قبل المعقد، والخفيف قبل الثقيل، وبالجزىء قبل الكل، وبالعملى قبل النظرى، ومن المحسوس قبل المجرد، أى أخذ المسائل الجزئية قبل الكلية والجزئيات قبل الكليات أو الفروع قبل الأصول أو مقدماته قبل مقاصده الأساسية والمهم إلا يبدأ التلميد بدقائق العلم وعويص مسائله فيغرق فى أمور لايحتملها فيؤدى به الى الفشل، بل يبدأ بالأسهل والأيسر لأن الشيء إذا كان فى ابتدائه سهلا حبب إلى من يدخل فيه.. وينبغى فى التدرج مراعاة مراحل العمر ومستوى القدرات العقلية فالطفل غير اليافع والمراهق غير الكبار والناضجين.

وينبغى مراعاة الفروق الفردية فى الأفراد والبيئات والأنواع، فما يصلح لشخص لايصلح لآخر، وما يناسب بيئة لايناسب أخرى، ومايصلح لفترة زمنية لايصلح لفترة زمنية أخرى والمعلم الناجح هو الذى يعطى كل إنسان فردا أو جماعة من العلم مايناسبه فى الوقت الملائم وبالقدر الذى ينتفع به... ولنا فى رسول الله المعلم الأول قدوة فى استعمال التدريج ومراعاة الفروق الفردية والمواقف ويدل على إختلاف وصاياه باختلاف الأشخاص، واختلاف اجوبته باختلاف السائلين، واختلاف المواقف باختلاف الأشخاص الذين يتعامل معهم، وإختلاف اوامره بإختلاف من يكلفهم.

وفى مجال التدريج فى الفروق الفردية يقول الأمام الغزالى، أن المتعلم القاصر ينبغى أن يلقى اليه الجلى اللائق به، ولايذكر له أن وراء هذا تدقيقا وهو يدخره عنه، فإن ذلك يفتر رغبته فى الجلى ويشوش عليه قلبه ويوهم اليه البخل عنه، إذ يظن كل أحد أنه أهل لكل علم دقيق، بل لاينبغى أن يخاض مع العوام فى حقائق العلوم الدقيقة بل يقتصر معهم على تعليم

العبارات وتعليم الإمانة فى الصناعات ويملأ قلوبهم من الرغبة والرهبة فى الجنة والنار، كما نطق به القرآن ولايحرك عليهم شبهة فإنه ربما تعلق الشبهة بقلبه ويعسر عليه حلها فيشقى ويهلك (الإمام الغزالى ، احياء علوم الدين جـ١ ص ٥٨).

و- استغلال المواقف العملية للتربية والتوجيه:

لقد حرص النبى ﷺ على إستغلال المواقف الواقعية، والتصرفات العملية التى تقتضى موقفا تعليميا معينا والقاء توجيه تربوى خاص، ليأخذ المتعلمون منه درسا إيجابيا لاينسى وذلك بإرتباطه بالواقع المشاهد وصلته بمناسبة لابسها الناس وعايشوها وهذا يساعد على الترسيخ فى الذهن وتثبت فى القلب ولاتحتاج الى تكرار فى المواقف وهكذا ينبغى على التربية أن تستثمر كل المواقف والمناسبات والأحداث التى تمر على حياة المتعلمين وتتخذ منها درسا وعظة وخبرة وتعلما يستفاد منه.

وأخيرا فإن الإسلام، يؤكد استخدام الوسائل التعليمية فى تربية الناس وتعليمهم من أجل تقريب المفاهيم الى إذهانهم، فيساعدهم ذلك على الإستيعاب والفهم:

وأن من أدب التعليم فى السنة النبوية، أن يتخير المعلم أحسن الأساليب وأقربها إلى عقل المتعلم وقلبه ونفسه، وأحسنها وقعا على بصره وسمعه، كل ذلك لتساعد المعلم على حسن توضيح مايريد نقله الى التلاميذ.

ويعلمنا الرسول المعلم أنه كان يستخدم الإثارة والسؤال والحوار فى أساليب التعليم وذلك تشجيعا للتشويق وشحذا للذهن، وإثارة للإنتباه والرغبة فى الحوار والإستقصاء قال عليه الصلاة والسلام لأصحابه يوما «ماتعدون الصرعة فيكم؟ قالوا: الذى لاتصرعه الرجال ، قال «ليس ذلك ولكن الذى يملك نفسه عند الغضب»، ويمثل هذا الحوار كيف كان المعلم الأول يعلم

الناس ويهديهم ويبنى شخصيتهم فما أحرى بالمعلمين اليوم اتباع هذه الأساليب والمبادىء.

ز- التعلم مدى الحياة

وتؤكد التربية الإسلامية أهمية الاستمرار فى طلب العلم مدى الحياة «قل رب زدنى علما» (طه - ١١٤) فطلب العلم فى الإسلام والتربية الاسلامية لايختص بصغير دون كبير ولاشباب دون هرم وكل إنسان يزداد تربيته فضلا وعلما مادام على قيد الحياة ولقد كانت حلقات التعليم فى الإسلام مزيجا من جميع الأعمار والطبقات والألوان والأجناس كلهم يطمع فى ثواب طلب العلم والحديث الشريف يؤكد ذلك «أطلبو العلم من المهد إلى اللحد».

خاتمـة

بعد أن عرضنا للتربية الإسلامية وفلسفتها وبعض المبادىء التربوية الهامة التى تحتل مكانة متميزة فى الفكر التربوى يمكنا أن نخلص إلى القول بأن التربية الإسلامية وفلسفتها ثابتة الأسس، شاملة لجوانب الحياة بإعتدال وتوازن، تناسب كل المجتمعات وتلائم كل العصور لأنها تستند اساسا إلى كتاب الله وسنه رسوله وأنها هى الأساس الذى ينبغى أن يقوم عليه النظم التربوية فى المجتمعات الإسلامية وهى السبيل الى تحقيق المجتمع المسلم من خلال تربية وتنشئة أفراده على هدى الكتاب والسنة. وان المجتمعات الإسلامية ليست فى حاجة الى التخبط فى الفلسفات التربوية الغريبة عنها بقدر حاجتها اليوم الى الفلسفة التربوية الإسلامية الواضحة المحددة المعالم التى تم فى ضوئها وعلى أسسها أن إحتلت الأمة الإسلامية مكانتها فى الحضارة الإنسانية فى عهد الرسول عليه الصلاة والسلام والصحابة وكانت المدرسة الإسلامية التى انتجت تلك الأمة مثالا ينبغى علينا اليوم أن نعى تلك الفلسفة ونعمل على تحقيقها فى نظمنا التعليمية وعلى الله قصد السبيل.



مراجع الفصل العاشر

١ -القرآن الكريم

٢- ابراهيم مدكور: **فى الفلسفة الإسلامية** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨).

٣- أحمد شلبى: **التربية الإسلامية** (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٢).

٤- احمد فؤاد الأهوانى: **التربية فى الإسلام** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٠).

٥- الإمام الغزالى: **احياء علوم الدين جـ١** (القاهرة: متكبة ومطبعة الشمهد الحسينى، بدون تاريخ).

٦- حسن الشرقاوى: **نحو تربية إسلامية** (الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٣).

٧- سعيد إسماعيل على: أصول التربية الإسلامية (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والشنر ١٩٧٨).

٨- صالح بن احمد الصوانى: **أسس التعليم ومناهجه فى ضوء القرآن والسنة** (مسقط: المطبعة العالمية، جزآن ١٩٨٦).

٩- عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية** (القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٧٧).

١٠- عبد الرحمن النحلاوى: **التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة** (بيروت: المكتب الإسلامى، ١٩٨٢).

١١- ــــــــ: **أصول التربية الإسلامية وأساليبها** (دمشق: دار الفكر، ١٩٧٩).

١٢- محمد قطب: **منهج التربية الإسلامية** (جزءان) (بيروت: دار الشروق ط السابع، ١٩٨٣).

١٣- محمد على المرصفى: **المبادىء التربية فى الإسلام** (جدة: عالم المعرفة، ١٤٠٣ هـ).



الباب الثالث

الأسس الإقتصادية للتربية

مقدمة :

تعرضنا فى البابين السابقين للأصول والأسس الاجتماعية والفلسفية للتربية، وفى هذا الباب سنتعرض بالشرح الى الاسس الاقتصادية للتربية، فمنذ مطلع هذا القرن وعلماء الاقتصاد والتربية يرون أن عملية التربية والتعليم لم تعد خدمه تقدم للمحتاجين اليها أو تسييس المواطنين بما يتفق وتوجهات النظام السياسى، ولكنها استثمار بشرى، وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية وبروز الكتلة الشرقية، وزيادة التنافس والصراع (الذى إنتفى الآن طبعا) بين المعسكرين الرأسمالى والإشتراكى، أخذت فكرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية تبرز على ساحة العمل الوطنى و السياسى وأخذت مجالها فى توجهات المجتمعات النامية، حيث أصبحت التنمية الاقتصادية عامل هام لتلك المجتمعات بعد تحررها السياسى واستقلالها عن الهيمنة الغربية الرأسمالية.

ومع أخذ المجتمعات النامية بفكرة التخطيط والتنمية، أصبح ينظر الى التعليم بوصفه استثماراً بشرياً يحقق عائد اقتصادى على كل من الفرد والمجتمع، وأختفت تماماً تلك الدعاوى التى أكدت على أن قياس العائد الاقتصادى من التعليم من الأمور الصعبة، لأنه ظهرت إتجاهات جديدة تؤكد وتدعم بالدراسات والأبحاث القيمة الاقتصادية للتعليم.

ومنذ مطلع الخمسينات سادت نظرية رأى المال البشرى "Human Capital" وعملت الدول والحكومات الوطنية فى العالم الأول والنامى على محاولة ربط خطط التعليم وتوجهاته بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا تدعمت أيضاً القيمة الاقتصادية للتربية. وأصبح مجال إقتصاديات التربية والتعليم من الأهمية بمكان، لدرجة أن العديد من الجامعات فى العالم خصصت أقسام لذلك النوع من الدراسات ذلك أن النظرة إلى التعليم على أنه

جزء من ثقافة المجتمع ومؤسساته، كانت لابد أن تتضمن النظرة اليه فى علاقته بالاقتصاد، كما ينظر اليه فى علاقته بالسياسة والتركيب الطبقى فى المجتمع.

فالتنمية الاقتصادية تتطلب تغييراً فى عمليات الإنتاج وتدريبا للقوى العاملة، وتوزيعا لها بعد تدريبها وإكسابها المهارات اللازمة لإحداث التطور والتنمية. فزيادة الثروة الوطنية بزيادة الإنتاج ليس رهنا بوفرة المواد الخام أو بوفرة رأس المال المادى فحسب، بل لابد لها من القوى العاملة المدربة والمؤهلة بمهارات وتخصصات متنوعة تقوم بالعمل وتؤديه على أكمل مستوى ممكن. وأصبحت قوة الأمم والشعوب لا تقاس بما يتوفر لديها من موارد طبيعية أو ثروة مادية، وإنما لابد من إمتلاكها للقوى البشرية الواعية والمدربة على العمل والإنتاج. ولما كان التعليم هو السبيل إلى إعداد هذه القوى البشرية، كان لابد أن يكون بينه وبين الاقتصاد علاقات وثيقة، وهو ما يشكل مبحث الأصول الاقتصادية للتربية.

إن التعليم بهذا الشكل يلعب دوراً ملحوظاً فى تغيير قوى الإنتاج من خلال تدريبها وإكسابها المهارات، وذلك سوف يؤدى بالضرورة الى تغيير فى علاقات الإنتاج القائمة فى المجتمع، مما يترتب عليه تغيير فى شكل الحياة الإقتصادية والاجتماعية والسياسية فى المجتمع برمته.

وفى هذا الباب سوف نتعرض للعلاقة بين التربية والاقتصاد بوصفها علاقة جدلية، وكذلك لدور التعليم فى عملية التنمية الشاملة فى المجتمع، وأخيراً سنعرض للتخطيط التربوى والتعليمى بوصفه أحد أهم مجالات الأصول والأسس الاقتصادية للتربية، مدركين أن هذه الموضوعات وحدها لا تشكل منظومة هذا المبحث، ولكنها فى ذات الوقت تعد العمود الفقرى لأهم مجالات مبحث الاصول والأسس الاقتصادية للتربية.

الفصل الحادى عشر

التربية والإقتصاد



الفصل الحادى عشر
التربية والإقتصاد

مقدمة

كانت التربية منذ نشأتها ملازمة للحياة البشرية، فكانت فى صورها الأولى التعلم من الكبار كيفية التغلب على مصاعب الحياة ومواجهة الطبيعة والصراع معها، وظلت هكذا لفترات، إلا أن أصبحت فى المجتمعات الطبقية أمتيازاً طبقياً حكراً على الصفوة أو القلة، حيث كان التعليم والتربية قاصراً فقط على أبناء الميسورين والنبلاء وغيرهم، ومع تطور الحياة الإنسانية وتعقدها، وتحديداً فى القرنين السابع والثامن عشر، ومع الثورة الصناعية الفرنسية، وإنتقال المجتمع الإنسانى من حالة البخار إلى الكهرباء، وزيادة الإنتاج، وافقت الرأسمالية مرغمة على تعليم أبناء الفقراء والبسطاء، حرفة أو صناعة أو تدريب على وسيلة من وسائل الإنتاج، على إعتبار أن أبنائها لا يليق بهم أن يقوموا بتلك الأعمال اليدوية.

من هنا إرتبط التعليم بالتطور الصناعى والزراعى والتجارى أى أرتبط بالتنمية والتقدم الاقتصادى، وتنوع التعليم بتنوع وسائل الإنتاج وظروفه، ومن هنا لاحظنا الإرتباط الوثيق بين التعليم والاقتصاد أو التنمية الإقتصادية ومع أفول حركة الاستعمار المباشر فى بداية الخمسينات، وظهور حركات التحرر الوطنى فى بلدان العالم الثالث، أخذ ينظر إلى التعليم بوصفه أحد أدوات التقدم الإقتصادى والصناعى، وبوصفه حقا لأبناء الفئات الإجتماعية الفقيرة التى حرمت منه لسنوات طويلة...

وفى هذا الفصل سوف نتعرض بالتحليل والدراسة للعلاقة بين التربية والنظام الاقتصادى وللمدارس الفكرية المختلفة التى نظرت للعلاقة بين التربية والتنمية الاقتصادية مثل النظرية الوظيفية والنقدية والاقتصاد

السياسى، وذلك بهدف إبراز تقدم وتطور النظرة الى التعليم فى علاقته بالاقتصاد بتطور المجتمع..

أولا: التربية والتنمية الإقتصادية:

تعتمد التنمية الإقتصادية فى العالم المعاصر على تنمية مهارات الأيدى العاملة وعلى سرعة تطبيق الأساليب والطرائق الجديدة فى الصناعة والزراعة. فكل بلد دونما إستثناء ملزم بالنمو الاقتصادى. والنمو الاقتصادى فى البلدان التى يتكاثر سكانها بسرعة هو السبيل لتفادى المجاعة الشاملة.

وفى بلدان أخرى يعتمد التطور الإجتماعى والثقافى على النمو الإقتصادى. والأمن العسكرى فى جميع البلدان يقتضى تطوير القدرة الاقتصادية. وقد أصبح النمو الإقتصادى فى كثير من الحالات غاية بحد ذاته ودليلا على أن الجماعة الحاكمة تنظر الى نفسها نظرة جدية. ولئن كان النمو الإقتصادى يتطلب وجود المزيد من الماهرين وسيلا متواصلا من الآراء الجديدة المتمثلة فى أساليب الإنتاج الجديدة، فإن نظام التعليم يحتل مكانة جديدة ومهمة فى حياة المجتمع. فلم يعد فى وسع الشباب أن يلتقطوا المهارات عن آبائهم وأماتهم وغيرهم من الكبار فى القرية. وتعتبر الآن الطرق التقليدية القديمة فى الإنتاج بالية وغير نافعة. ولابد لإدارة المصنع أو بناء جيش أو تطوير طريقة زراعية، من توفير تدريب أصيل وجيد، ولايكون مثل هذا التدريب مثمرا إلا إذا كان المقبلون عليه حائزين على العلوم الأولية على الأقل. فيجب أن يكونوا قادرين على القراءة والكتابة والحساب. ولعل ماهو أعمق من ذلك أن التحول عن الأسلوب التقليدى القديم إلى الأسلوب الجديد إنما هو تحول عن المعتاد إلى ماهو موجه نحو التغيير. وهذا التغيير الثقافى العميق يجب أن يكون مضمونا. وهو يمثل عملية مضنية، ولكن

ينبغي لعلمها ويسرعة. وهذا هو الدور الذى يترتب على المؤسسات التربوية التعليمية أن تضطلع به وتؤديه بكفاءة وإقتدار[١].

وتستند عملية التنمية الإقتصادية إلى عدة عناصر متشابكة، يمكن تصنيفها بإيجاز تحت نمو القوة العاملة، وتراكم رأس المال المادى، والإضافات فى مخزون المعلومات والمهارات المتوفرة للمجتمع. فنمو الولايات المتحدة والإتحاد السوفيتى – سابقا – السريع يعود جزئيا إلى تزايد سكانهما السريع. ولكن ثمة عدة بلدان، ولاسيما فى جنوبى شرقى آسيا، حيث الزيادة فى السكان لم تقابلها زيادة فى الإنتاج، ولهذا لايمكن أن يكون التضخم السكانى سببا لازما وحتميا للنمو الاقتصادى. وكذلك كان من البدهيات أن النمو الاقتصادى يعتمد بالدرجة الأولى على النسبة التى تخصص من الدخل القومى للاستثمار الفعلى. وقد قورنت النسب العالمية للاستثمار فى الإقتصاد المتقدم بالنسب المتدنية فى الاقتصاد المتخلف، فتبين بوضوح أن الزيادة فى مجمل رأس المال الذى تسمح به النسبة العالمية للاستثمار كانت السبب الرئيسى فى زيادة سريعة فى مجمل الإنتاج. غير أن الأدلة المتجمعة من بلدان كثيرة تشير إلى أن الأمر ليس كذلك بصورة حتمية. ففى النرويج مثلا حيث نسبة الاستثمار الفعلى عاليه، نجد أن نسبة النمو الاقتصادى متدنية. أما فى انجلترا فإن الإستثمار إرتفع إرتفاعا كبيرا خلال الخمسينات، ومع ذلك فإن نسبة نمو الإنتاج القومى بقيت متدنية بشكل مذهل. ولذلك إستنتج العديد من علماء الاقتصاد أن الدليل على النمو ليس حجم الاستثمار وإنما هو تركيب هذا الإستثمار وطبيعته[٢].

فالنسبة التى تتمثل بها الأفكار الجديدة أو الأساليب الجديدة للإنتاج فى رأس المال الفعلى هى التى تقرر النسبة التى يتقدم بها الاقتصاد بمجمله. وهذا هو باب واحد واضح من الأبواب التى يسهم بها التعليم فى النمو

الاقتصادى، إذ من التعليم العالى ومن مؤسسات البحث العلمى تنبثق الأفكار والأساليب الجديدة. ثم أن القوة العاملة تتألف من فئات ذات مهارات متفاوته. ويتضح يوما بعد يوم أن المهارات التى يكتسبها الأفراد هى نتيجة التعليم والتدريب اللذين توفرهما عادة المدارس والجامعات والمعاهد، مع العلم بأن قسطا كبيراً منهما يكتسب فى أثناء الممارسة العملية، أصبح من الأيسر عليهم الإفادة من أساليب الإنتاج الجديدة، وزاد إحتمال مبادرتهم إلى تغيير أساليب الإنتاج وأساليب التنظيم. وهذا هو الباب الرئيسى الثانى لإسهام التعليم فى النمو الإقتصادى.

وثمة باب ثالث لدور التعليم، وإن كان أقل ظهورا من البابين السابقين مع إنه على الأرجح أهم منهما. وهذا الباب هو العلاقات والمواقف الخفية التى تربط بين إدارة العمال والمستهلكين. فالبلدان التى تتمتع بدرجة عالية فى التعليم مستعدة لتقبل التغيير ولدعم التغيير خلافا لما هو الحال فى المجتمعات الأخرى المتميزة بالمحافظة التقليدية العميقة الجذور. فالنمو الإقتصادى هو فى الحقيقة تعبير موجز عن التغيير السريع. ومن أجل تدعيم النمو لابد من تحطيم التقاليد الراهنة. وهذا الإتجاه الإجتماعى الدقيق هو الذى يتأثر أكثر من سواه بما يجرى فى المدارس.

ثانيا: النظريات الوظيفية:

هناك العديد من النظريات الفلسفية والإجتماعية التى فسرت وحللت العلاقة الجدلية بين التعليم والنمو الاقتصادى أو التنمية الإقتصادية. وهذه النظريات تستند إلى أيديولوجيات سياسية تدافع عنها وتدعم سلطاتها المعرفية. ولقد تطورت هذه النظريات بتطور الحياة الاقتصادية وتطور المجتمع الإنسانى عامة، وأخذت كل نظرية منها تكسب الأنصار والأعوان حسب تحقيقها لمصالح الناس والمجتمع. ولقد شهد النصف قرن الأخير تبدل

وتحـول هذه النظريات بداية من ظهـور الدولة الإشتـراكيـة عـام ١٩١٧ فى روسيا، ونهاية الحرب العالمية الثانية، وظهور حركة التحـرر الوطنى فى بلدان العالم الثالث. وأيضا شهدت الساحة العالمية بعد الستينات وثورة الطلاب وإخفاق مشاريع التنمية فى العالم الثالث، وعدم قدرة التربية والنظام التعليمى على تحقيق العدل والمساواة، وإزالة الفقر، تدعيما لإتجاهات جديدة فى تفسير تلك العلاقة الشائكة وطرح بدائل جديدة تنطوى على مفاهيم معرفية وسياسية وأيديولوجية تحاول أن تساعد بلدان العالم الثالث، على تجاوز تخلفها وانطلاقها نحو تحقيق تنمية إقتصادية مستقلة ومعتمدة على الذات.

ونعنى «بالنظريات الوظيفية Function Theories»، وهى تشمل وتعبر عن النظرية «البنائية الوظيفية Structional Functionalist"، ونظرية «رأس المال البشرى Human capital» و«نظرية التطور Evolutionary theory»، و«تحليل النظم System Analysis» وهذه النظريات – رغم وجود إختلافات كثيرة فيما بينها – إلا أنها تكون إتجاها عاما واحدا paradigm، بالمعنى المتعارف عليه فى العلوم الإجتماعية النقدية والراديكالية الجديدة.

ولقد سيطرت النظريات الوظيفية على علم إجتماع التربية، سيطرة كاملة منذ مطلع الخمسينات وحتى أزمة الستينات، ومازال هذا الإتجاه – الوظيفى – (رغم أزمته) يمثل العلم السائد فى مجال التربية، وتتفق مجموعة النظريات التى يشملها الإتجاه الوظيفى على مجموعة من الإفتراضات النظرية تحدد طبيعة المجتمع، والتربية والعلم الإجتماعى والعلاقات الداخلية والخارجية بينهما[٣].

فبالنسبة للمجتمع يقوم الإتجاه الوظيفى على مجموعة من الإفتراضات مؤداها:

أ- أن المجتمع الإنسانى يقوم على فكرة الإجماع Consensus.

ب- وأن الثبات أو الإتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع الإنسانى.

جـ- وأى مجتمع إنسانى إنما يتكون من أجزاء أو نظم System أو مؤسسات ويقوم كل جزء على الآخر فى علاقة وظيفية متبادلة، بحيث يتحقق فى النهاية إتزان كلى فى المجتمع كنتاج لهذه العلاقات الوظيفية(٤).

وفيما يتعلق بالتربية، فإن الإتجاه الوظيفى يقوم على إفتراض هام مؤداه أن التربية - النظام التعليمى برمته - هى مؤسسة إجتماعية ولها الصدارة على غيرها من مؤسسات المجتمع، لما تقوم به من وظائف هامة فى بناء وإستمرار المجتمعات الحديثة، ونورد هنا أهم القضايا التى يتفق عليها أصحاب الإتجاه الوظيفى نحو التربية فى علاقتها بالمجتمع(٥).

١- أن التربية - المدرسية - تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وإنتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم. وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الإجتماعية بين أفراد المجتمع، أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام الجميع فى المجتمع. كما تساعد المدرسة - بذلك - أيضا المجتمع على تسكين الفرد المناسب وفقا لقدراته وإمكاناته التى إتضحت خلال دراسته بالمدرسة فى المكان المناسب - أى المكان الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته فى سوق العمل. فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاية والمساواة فى المجتمع.

٢- والتربية بذلك - أى بما تقوم به من تصنيف وإنتقاء الأفراد وفقا لقدراتهم - تساعد على خلق مجتمع يقوم على «الجدارة والاستحقاق "Meritocratic Society"» كما تساعد على خلق مجتمع طبقى مرن غير مغلق تتحدد فيه المكانة الإجتماعية للأفراد وفقا لما يملكونه من

مواهب وقدرات. ومن ثم يتاح لهم فرصا واسعة ومتكافئة فى عملية الحراك الإجتماعى – فى كل إتجاه – داخل طبقات المجتمع(٦).

٣- التربية – المدرسية – أداة لإعداد القوى العاملة والماهرة التى تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجى فى سوق العمل. فالتربية هى الوسيلة لتزويد الجيل الناشىء بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة فى مجال التصنيع. إن إمتلاك المهارات المطلوبة فى سوق العمل ليست مسألة شخصية – أى تتعلق باحتياجات الفرد وحده – بل هى مسألة إجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل. التربية هنا أداة لإعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث وإستمرار التقدم الإقتصادى فى المجتمع الإنسانى.

٤- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه فى العمل. ويترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد، كلما تحسن مستوى أدائه فى العمل. وزاد مستواه المادى والوظيفى. ويترتب على ذلك أيضا أن التفاوت الإجتماعى والإقتصادى بين الأفراد – بل وبين المجتمعات– يرجع أساسا إلى تفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد أو المجتمع. كما أن المهارات المعرفية التى يتعلمها أفراد المجتمع فى المدارس ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الاقتصادى فى المجتمعات الحديثة، بل أيضا لازمة لتحقيق التنمية السياسية والإجتماعية. فالتربية أداة لتحديث المجتمع، فى المجتمعات المتخلفة والمجتمعات المتقدمة على السواء.

١- نظرية رأس المال البشرى Human Capital:

تتعد هذه النظرية، من أشهر النظريات الوظيفية والتى ذاع صيتها طويلا خلال حقبة الخمسينات والستينات وربما للآن، وذلك لأن محور

التنمية كان هاجسا وطنيا لبلدان العالم الثالث عقب تحررها واستقلالها السياسى.

من الملاحظ أن رجال الإقتصاد بدءوا يدركون فى الخمسينات أهمية التعليم فى عملية التنمية الإقتصادية أو مايسمى «الاستثمار فى رأس المال البشرى» والبناء المنطقى لنظرية رجال الإقتصاد عن عملية التنمية يعترف بالدور الرئيسى للتعليم لكن الإنفاق العادى فى العملية الإنتاجية وهى الأرض والعمل والرأسمال قد أستبعد تقريبا - حتى وقت قريب - أى بحث جدى فى مشكلة التوسع فى الموارد البشرية. وقد كان ينظر إلى العمال على أنهم جماعة من البشر لافرق بينهم إلا من حيث صفاتهم النوعية، وكان ينظر إلى تكوين رأس المال البشرى على أنه مشكلة، نظرا لضخامة حجم رأس المال المادى مثل الأدوات والآلات والتسهيلات والبضائع(٧).

ولقد أدى تأكيد أهمية الإستثمار البشرى فى عمليات التنمية ظهور جملة من العوامل والملاحظات والدراسات حول النتائج الواقعية لجهود التنمية فى بعض البلاد، مما كشف عن سذاجة الرأى القائل بالقدرة التلقائية الأوتوماتيكية للاستثمارات الرأسمالية والمعدات الإنتاجية على إحداث التنمية الإقتصادية وزيادة الدخل القومى. لقد ظهر أن عائد التنمية نتيجة الإستثمارات الضخمة فى رأس المال المادى لايتمشى مع المعدلات المنتظرة فى الإنتاج. كذلك تبين من التقدم الإقتصادى الهائل الذى أحرزته بعض الدول التى حطمت الحرب العالمية الثانية معداتها الرأسمالية فيه رأس المال البشرى.

ومن بين العوامل التى يعزى اليها التقدم الإقتصادى فى اليابان والدانمارك منذ القرن التاسع عشر - رغم عدم توفر الثروات الطبيعية فيها - آثار النظام التعليمى، حيث قام نظام للتعليم الإجبارى فى كل منهما. منذ

ذلك التاريخ. هذا فضلا عن مدارس تعليم الكبار فى الدانمارك، مما أدى إلى ظهور قوى عاملة مستنيرة وراغبة فى التقدم(٨).

من كل هذا يتضح سر الإهتمام الجديد برأس المال البشرى وما يرتبط بالاستثمار فيه من خدمات، ولم تعد مسألة العناية بتكوين رأس المال المادى ومعدات الإنتاج هى العنصر الوحيد فى عمليات التنمية، وإنما أصبح هناك مجال جديد هام هو خلق الرغبة فى التقدم فى العنصر الإنسانى وتكوين الطاقة البشرية اللازمة فى المجتمع لخلق الثروة نفسها.

إن التنمية الإجتماعية والخدمات العامة فضلا عن كونها فى ذاتها حقا من حقوق الإنسان، فإنها أداة لخلق هذه الرغبة فى التقدم وفى التنمية الإقتصادية. أنها هى القوة المحركة والدافعة والضامنة والمنظمة لعمليات التنمية الإقتصادية نفسها.

ومن الواضح أن للتعليم آثاره المباشرة وغير المباشرة على التنمية الإقتصادية بسبب تأثيره على بناء المجتمع - وبخاصة لأنه يساعد على المرونة الإجتماعية والوطنية - كذلك يؤثر على جو العمل ويسهم فى إنتاجية العمال(٩).

مع بداية الستينات بدأت فكرة «القيمة الإقتصادية للتعليم» تجد رواجا بين العلماء والمنظمات الدولية المختلفة. وبدأت فكرة «رأس المال البشرى» و«الاستثمار فى التعليم» تجذب الإهتمام على أنها العامل الحاسم أو أهم عامل فى تحقيق التنمية الاقتصادية، وخاصة فى الدول النامية، وبخلاف النظرة التى كانت سائدة بعد الحرب العالمية الثانية، سادت فكرة أن التنمية الإقتصادية بصفة أساسية محصلة للاستثمار فى القوى البشرية، ومستواتها التعليمى، ومستوى تدريبها المهنى. وبدأ بعض المهتمين بالدول النامية يرون ان مفتاح حل مشكلاتها هو التعليم. أنه قادر ليس فقط على محو

الأمية، وتحويل الاميين الى أفراد يسهمون فى الإنتاج والتنمية بكفاءة أكبر. ولكن على أنه ايضـا أداة لتطوير المجـتـمع ذاته وتحـويله من التـخلف الى التقدم(١٠).

من خلال ماسبق، نستطيع أن نضع النظرية الوظيفية على محك النقد، وذلك لأن الفرضية الرئيسية السائدة فى جميع الكتابات المتعلقة بموضوع علاقة التعليم بالتنمية، هى أن التعليم هو عامل حاسم فى عملية التنمية (أو إنه من مستلزماتها) لأنه يشجع النمو الاقتصادى ويساعد فى التنسيق الإجتماعى للاعضاء الجدد فى المجتمع فى نظام القيم الثقافية والسياسية السائدة. ورغم أن المؤسسات التعليمية هى ظاهرة عالمية تقريبا، إلا أن طريقة تأديتها لمهماتها تختلف كثيرا، وخاصة لوقارنا بين البرامج التعليمية فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والرأسمالية المتخلفة، والاشتراكية ومهما يكن البلد الذى ينظر اليه من المؤكد أن التعليم يحظى بأهمية كبيرة فى المجتمع. وينعكس ذلك فى التخصيصات المالية الكبيرة والأرقام الكبيرة التى تصل إليها هذه التخصيصات، والتأثير الكبير الذى يمكن أن تفرضه المؤسسة التعليمية على سياسة الحكومة.

لقد تأثرت سوسيولوجية التعليم فى الغرب كثيرا بوجهة نظر النظرية الوظيفية، التى تنظر إلى التعليم – كما سبق أن اوضحنا – باعتباره تعليم المهارات الأساسية، كالمقدرة على القراءة والحساب، والمعرفة التكنولوجية الأكثر تخصصا التى تتطلبها الطرق الحديثة فى الإنتاج والإدارة. إضافة إلى ذلك. فإن نظام المكافآت الذى يبنى السيرة التعليمية يقال بأنه يشجع على التمسك بالضبط الذاتى، والعمل الجاد والنجاح، تلك المواقف التى لا تؤدى فقط إلى النجاح فى التعليم وإنما أيضا إلى الإنتاجية الصناعية والتجديد. لقد قدم العديد من هذه الحجج والبراهين أصحاب النظرية الوظيفية الذين

يهتمون بصورة خاصة بنظرية التحديث. وبغض النظر عن القول بوجود علاقة واضحة بين إزدهار التعليم والتحديث الصناعى، فأن هؤلاء المنظرين يعتقدون أيضا أن الإتجاه المحدود للتعليم يرتبط بالمتطلبات المهنية للصناعة. على سبيل المثال، فإن الفصول الدراسية تعكس الحاجات الإقتصادية، وإرتفاع المستوى المطلوب من المؤهلات يعكس زيادة فى المهارات المطلوبة لإنجاز العمل. وبإختصار، فإن زيادة التعقيد فى التعليم وزيادة النمو الاقتصادى يتقدمان يدا بيد[١١].

وتبدو هذه الآراء للوهلة الأولى واضحة بذاتها، على كل حال لابد من مناقشتها:

١- حيث إننا لايمكن أن نفترض أن المرء كلما أصبح أكثر تأهيلا يصبح أكثر إنتاجية وكفاءة فى العمل. إن المؤهلات العالية تطلب اليوم فقط ليكون الشخص مرغوبا فيه فى الأعمال. وهى عادة ليست ذات أهمية بالنسبة للكفاءة فى العمل التى تستمد بصورة أكبر من ممارسة العمل وليس من التدريب النظرى. وأن العلاقة المتبادلة الموجودة فعلا بين المستوى التعليمى والأجور العالية لاتعكس بالضرورة كفاءة التدريب التقنى الزائدة، وعلى كل حال، فإن الشخص الذى يحمل مؤهلات عالية يستطيع الحصول على عمل ذى أجر أعلى فى مستهل حياته[١٢].

٢- أن المؤهلات التعليمية غالبا ماتقيد الدخول الى المهن المتخصصة لتضمن حصول هذه المؤهلات على أجور عالية ووضع إجتماعى عال. وينطبق هذا بصورة خاصة على المهن التى تتطلب سنوات عديدة من التدريب المكلف ماليا، على مهارات لايحتاجها العمل[١٣].

٣- إن النظام التعليمى لايشجع كل من يدخله على تحقيق إنجاز عال: فالعديد من تلاميذ الطبقة العاملة تثبط عزيمتهم بصورة فعالة، حيث

يقال لهم أنهم ينبغى ألا يتطلعوا إلى الأعلى، فتطلعاتهم «عالية بشكل غير واقعى»[١٤].

٤- أن النظرية الوظيفية تفترض وجود سلسلة من الأعمال فى المجتمع تتطلب مهارات محددة ينبغى أن ينفق عليها التعليم. وهذا يوحى بأن مهارات هذه الأعمال يمكن أن تقاس بصورة واضحة طبقا لبعض المعايير التقنية الموضوعية، كأن تتصف بعض الأعمال بمهارات أكبر وبذلك تكون أكثر أهمية من الأعمال الأخرى. أن هذا يشوه الطريق التى يتطلبها العمل وكيفية تحديد ماهو «ماهر» أو غير ماهر. فذلك لايتم بتطبيق معايير تقنية محايدة وإنما بأنماط التفاوض الإجتماعى والصراعات بين فئات السكان فى سوق العمل. وهذا التفاوض ليس صراعا بين أطراف متساوية، وإنما يعكس التباين فى القوة بين المجموعات ذات الأوضاع الإجتماعية المختلفة. فأولئك الذين يتمتعون بالثروة والوضع الإجتماعى الرفيع بالنظر إلى مركزهم الطبقى العالى من المحتمل أن يكونوا قادرين على وضع معايير المهارة، والتدريب والسلوك الإجتماعى والمكافآت المحددة لها، وينطبق ذلك بصورة خاصة على الموظفين الإداريين المختصين الذين ينحدرون من الطبقات الإجتماعية العليا[١٥].

أن الأسبقية المتزايدة التى تعطى للدورات (المهنية) فى بعض البلدان الصناعية المتقدمة كبريطانيا وفرنسا مثلا قد تعتبر محاولة لتوجيه العلاقة بين متطلبات الصناعة والتدريب التعليمى بطريقة خاضعة لسيطرة شديدة، فكأن أحد أصحاب النظرية الوظيفية هو الذى يدير وزارات التربية والتعليم المعنية!؟ ولو نظرنا عن كثب الى هذه الأنظمة لرأينا إنها لا تتضمن إعادة شاملة للمؤسسة التعليمية أو تحد للطريقة التى يتصرف بها النظام إزاء الفئات

الإجتماعية المختلفة، بل أنها بدلا من ذلك تبدو وكأنها وسيلة للحد من البطالة بين الشباب وخاصة بين الطبقة العاملة. إضافة إلى ذلك، لو نظرنا إلى المحاولات التى قامت بها الحكومات لمعرفة ماتتطلبه الصناعة فان المفهوم القائل أن التعليم موجه حسب متطلبات الصناعة يصبح مفهوما مشكوك فيه. تبين العديد من الدراسات أن الصناعيين غير متأكدين من متطلبات صناعاتهم من المهارة الخاصة ويبدو أنهم غير متأكدون فقط من أن مايحتاجون اليه ليس القوى العاملة المدربة وإنما السبيل إلى المواد الأولية الرخيصة.

إضافة إلى ذلك، فإن التوكيد الجديد على التدريب المهنى يوحى بنقص فى المهارات الهندسية والتقنية والعلمية. بينما يوجد العديد ممن يحملون مؤهلات مناسبة عاطلين عن العمل. ففى بريطانيا مثلا، بلغت نسبة المهندسين المدنيين العاطلين عن العمل ١٥ ٪ عام ١٩٨١ رغم أن نظام المجارى الفكتورى فيها قد بدأ بالإنهيار. وفى مصر بلغت نسبة البطالة ٢٥ ٪ من إجمالى المتخرجين من مؤسسات التعليم العالى والجامعى بما يقدر بحوالى ثلاثة ملايين عاطل وفى الولايات المتحدة الأمريكية بلغت نسبة البطالة حوالى ١٠ ٪ من إجمالى الراغبين فى العمل والساعين اليه.

ولذلك فإن النظريات القائلة بنمو الاقتصاد عن طريق زيادة هذه المهارات بواسطة التعليم أو النتيجة القائلة أن المهارات العاطلة لايحتاج إليها النظام الاقتصادى هى مفاهيم تبسيطية ومغلوطة. وعلى كل حال، فان تطوير المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب له أهمية فى تشجيع ،التنمية الإجتماعية والإقتصادية، وخاصة فى المجتمعات الزراعية..

ثالثا: النظريات النقدية

عرضنا فيما سبق لأهم النظريات الوظيفية، وهى نظرية رأس المال

البشرى ويجدر بنا الآن أن نتعرض أيضا لأهم نظريات الإتجاه النقدى أو الراديكالى الذى تدعم خلال السبعينات وهذه النظريات هى: «الاقتصاد السياسى The political Economy»، و«رأس المال الثقافى The Cultural capital»، و«النظرية النقدية فى التربية The in Education». ونحن سوف نقتصر الحديث هنا على نظرية الاقتصاد السياسى.

كانت حركة النقد شديدة فى مجال التربية خلال عقد الستينات، حيث وجه النقد إلى نمط الحياة الغربية ونمط التنمية الغربية وإلى النظريات الوظيفية فى جملتها. وبدأت العديد من النظريات تتوالى فى ظهورها. ونموها منذ منتصف الستينات كحركة فكرية تريد أن تنتزع لنفسها شرعية أكاديمية فى مقابل الشرعية العلمية عن الإتجاه الوظيفى القديم. وما أن بدأت السبعينات حتى إتسع نطاق تواجد المجموعات العلمية والإكاديمية المعبرة عن النظريات والإتجاهات الجديدة داخل الجامعات الأوروبية والأمريكية على السواء.

وتتفق معظم النظريات الجديدة فى هذا العلم حول ضرورة تحرير الإنسان وتخليص المجتمع من كل أشكال الهيمنة وعوامل القهر. وأن وظيفة التربية هى كشف العلاقات والعمليات الإجتماعية الخفية التى تقهر وتستغل الإنسان، وتفقده آدميته فى المدرسة والمجتمع. وهذا الإتفاق لايعنى غياب اختلافات وتباينات عديدة فى نطاق الإطار العام لتلك النظريات، لكن الإتفاق السابق هو عمودها الفقرى ومحورها الجوهرى التى نظمت أفكارها حوله ودافعت بشكل وطنى حول حقوق الغالبية وأنسنة الحياة البشرية.

١- نظرية الإقتصاد السياسى:

أسهم فى تكوين هذه النظرية كتابات العديد من العلماء الذين إتخذوا من نقد الإقتصاد السياسى فى المجتمع رؤية، وطريقة معالجة لعلاقة التربية

بالمجتمع. ومن أهم هؤلاء العلماء «صمويل بولز S. Bowles» و«هربرت جنتز H. Ginits» وقد قدما نظرية متكاملة لعلاقة التربية بالمجتمع فى كتابهما الجرىء والشجاع "Schooling in capitalist America, 1976" وفى هذا الكتاب يقول «بولز وجنتز» أن التربية تعكس دائما الوضع الإجتماعى والطبقى فى أى مجتمع، بل وتساعد على إستمرار هذا الوضع والمحافظة عليه. والمدرسة فى المجتمع الطبقى ماهى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع. وقد صممت المدارس فى المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والإقتصادية للطبقة الرأسمالية، وذلك عن طريق ماتقوم به هذه المدارس من تشكيل لشخصية الفرد ووعيه تشكيلا يتفق مع نمط الحياة السائدة فى تلك المجتمعات[١٦].

كما قال كل من بولز وجنتز أنه طبقا لآراء المصلحين الليبراليين أمثال «جون ديوى» وطبقا لرأى المدرسة الديمقراطية، فإن النظام التعليمى يجب أن ينجز الوظائف الآتية[١٧].:

١- يجب أن تساعد المدارس على خلق نوع من التكامل بين الشباب والأدوار الشبابية السياسية والمهنية المتعددة.

٢- يجب أن تساعد المدارس أيضا فى تنمية المساواة الإجتماعية وذلك بتحقيق المساواة الإقتصادية فى فرص العمل والدخول المعيشية.

٣- يجب أن تعنى المدارس بتطور الجانب الجمالى والإدراكى والإخلاقى تطوراً كاملا للفرد. وهذه مايمكن تسميتها بالوظائف التكاملية للتعليم. ولكن المشكلة الرئيسية هى طبقا لواقع المجتمع الأمريكى، هل يمكن للمدارس حقا أن تنمى المساواة الإجتماعية أو النمو الإنسانى؟!.

لقد ذهب كل من «بولز وجنتز» إلى حقيقة مفادها: أن سياسات التعليم يمكن فهمها فهما جيدا من حيث الحاجة إلى السيطرة الإجتماعية فى نظام

اقتصادى غير متساوى (لايساوى بين البشر) ومتغير بسرعة رهيبة. لقد أصبحت العملية التعليمية الآن شيئا ما يُفْعَل للفقراء وإلى الفقراء. إن النظام التعليمى أساسا هو طريقة تنظيم وإعداد الأطفال بغرض خلق جيل من الشباب الخاضع. وبالطبع فإن معايير النظام المدرسى ووضعيه المدرس ومفاهيم الطفولة كلها تغيرت وتبدلت، ولكن ظل الهدف المذكور ثابتا راسخا.

ولقد إعتقد كل من «بولز وجنتز» بأن هناك صلة بين العلاقات الإجتماعية للإنتاج والعلاقات الإجتماعية للتعليم. وذلك على إعتبار أن المدرسية – التعليم – هى الميكانيزم الأساسى للوظيفة التكاملية والتى تضع أفرادا بأعينهم فى الأماكن الإقتصادية. وذلك لأنها تخلق قوة عمل طبقية للعمل الرأسمالى. إن الهدف الرئيسى من التعليم هو إنتاج قوة عمل مناسبة فى نظام إنتاجى تحكمه الهرمية والطبقية لذا فإن المدارس تظل على عداء مع الإحتياجات الفردية للنمو الشخصى حيث لا تعتبر وسائل تؤدى إلى مساواة الوضع الإقتصادى من خلال هذه العلاقة يعيد النظام التعليمى إنتاج عدم المساواة الإقتصادية ويشتت بل ويقصى النمو الشخصى(١٧).

إن التعليم إذن هو أحد جوانب إعادة إنتاج التقسيم الرأسمالى للعمل، ولكن يجب أن نتذكر دوما أن بذور القمع وعدم المساواة لاتوجد فقط فى النظام التعليمى، بل فى بنية وأداء النظام الاقتصادى الرأسمالى. إن المجتمع الرأسمالى تحدده ضرورة الربح والسيادة، ولكن هذا النظام الاقتصادى الإستبدادى أدى رسميا على النقيض من النظام السياسى الديمقراطى الرسمى(١٨). وحيث أن معظم العمال لايملكون وسائل الإنتاج فإنهم مضطرون لأن يبيعوا قوت عملهم فى عملية الإنتاج (سوق الإنتاج) فإن العامل لاينتج منتجات مادية فقط، ولكنه ينتج نفسه أيضا. إن الإقتصاد يصنع بشرا كما يصنع سلعا. وأحدى المؤسسات التى تساعد فى استمرار بنيه

التميز هذه هى الأسرة. فمثل النظام التعليمى تلعب الأسرة دورا مهما فى إعداد الصغار للقيام بالأدوار الإجتماعية الإقتصادية، إن الأسر تعيد إنتاج معايير الوعى المطلوبة للتكامل بين الجيل الجديد والنظام الاقتصادى.

وبالمثل فإن النظام التعليمى يلعب دورا مهما فى إعداد الأفراد لعالم علاقات العمل المغترب والطبقى، إن إعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية للإنتاج تعتمد على إعادة إنتاج الوعى(١٩). **ولكن كيف تفعل المدرسة ذلك؟**

أولا: إن المدرسة تنتج العديد من المهارات الإدراكية والفنية اللازمة للأداء المهنى المناسب. **ثانيا:** إن المدرسة تنتج وتصنف السمات الشخصية المناسبة لترتيب الوظائف فى التسلسل الهرمى، وهى تكافىء قدرات بعينها وتعاقب أخرى. **ثالثا:** إن المدارس تنتج سمات الشخصية وأشكال الوعى التى تسهل التكامل الخالى من المتاعب مع الأشكال الهرمية الموجودة. علاوة على ذلك فينبغى على العمال أن يكونوا محل ثقة ومجتهدين. كما توجد أيضا معايير لتقديم الذات مثل أسلوب وطريقة الحديث وطريقة إرتداء الملابس والتى تعتمد على سمة طبقية إجتماعية.

والنظام التعليمى من خلال نمط الوضع الإجتماعى الذى يتبناه، يعزز الوعى الطبقى الذى يرتكز عليه حكام الطبقات التابعة. وسرعان ما توفر المدارس عملا للمؤسسات السائدة وتعزز التجزئى العنصرى، العرقى، الجنسى، والطبقى لقوة العمل. ولقد قيل أن الجوانب الرئيسية للمؤسسات التعليمية تضاعف من علاقات السيادة والتبعية فى المجال الإقتصادى. حيث توجد علاقة بين العلاقات الإجتماعية للعملية التعليمية وتلك الخاصة بالعمل. ويفسر هذا قدرة النظام التعليمى على إنتاج قوة عمل مسئولة ومجزأة. ويقال أن أصحاب العمل قد سعوا لإستغلال المدارس فى إنتاج أنماط

من الوعى العمالى المريح من خلال إرتباط بين العلاقات الإجتماعية للتعليم وعلاقات الحياة الإقتصادية[٢٠]. فسمات الشخصية المتصلة بالآداء على مستويات هرمية مختلفة يتم تبنيها ومكافآتها من قبل نظام التعليم. ويعنى هذا أن مستويات تعليمية مختلفة تقدم عمالا ذوى مستويات مختلفة داخل الهيكل الوظيفى وبهذه الطريقة تضاعف العلاقات الإجتماعية للتعليم التقسيم الهرمى للعمل.

كما لاحظ «بولز وجنتز»، أن النظام التعليمى يعمل لتبرير اللامساواة الإقتصادية ولإنتاج قوة عمل يملى عليها قدراتها ووعيها بمعيار أساسى تحدده متطلبات التوظيف المربح فى الاقتصاد الرأسمالى[٢١]. وهذا الإغتراب واللامساواة لها جذورهما المتأصلة ليس فى الطبيعة البشرية وليس فى التكنولوجيا ولا فى النظام التعليمى نفسه، ولكن فى بنية الاقتصاد الرأسمالى وفى بنية العلاقات الإجتماعية الطبقية السائدة فى المجتمع الرأسمالى.

إن الوظيفة الإقتصادية الأولية للعملية التعليمية تكمن فى تسهيل جعل قوة العمل فى طبقات إجتماعية. إن النظام التعليمى يرعى ويقنن اللامساواة الإقتصادية وذلك بإعادة إنتاجية اللامساواة بتدبير الإمتياز وإرجاعه الفقر للفشل الشخصى. ولكن لابد لنا من الإنتباه دائما بأن نظام التعليم ليس هو مصدر المشكلة، ولكن الإقتصاد الرأسمالى المشترك بتحيزه نحو الهرمية والضياع والإغتراب فى الإنتاج، وحاجته الملحة لنظام مدرسى يتناغم مع إعادة إنتاج وتقنين تقسيم العمل المشترك يعد المصدر الرئيسى للمشكلة[٢٢].

إن التعليم فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء، يلعب دوراً رئيسيا فى إضفاء الشرعية على البناء الطبقى وعلى رعايته لأشكال من الوعى تتناغم مع مايعيد إنتاجه، ولكن «بولز وجنتز» إدعيا أنهما قادران

على إظهار ماهو أكثر من الترابط بين العلاقات الإجتماعية للإنتاج والعلاقات الإجتماعية للتعليم. ويؤكدان بقولهما «لقد أوضحنا أن التغييرات فى بينة التعليم مرتبطة تاريخيا بالتغيرات فى التنظيم الإجتماعى للإنتاج، وأن حقيقة التغيرات فى بنية الإنتاج تسبق التغيرات الموازنة فى العملية التعليمية تؤسس بداهة الأهمية السببية للبناء الإقتصادى كمحدد رئيسى للبناء التعليمى»(٢٣).

وعلى الرغم من الجهد الرائع الذى بذله كل من «بولز وجنتز» فى إيضاح العلاقة بين التربية والمجتمع، وكذلك إيضاح دور التربية فى إعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية القائمة، وتدعيم اللامساواة القائمة، إلا إن هناك إنتقادات عديدة وجهت اليهما من داخل التيار النقدى ومن خارجه. ولكن تظل لأعمالهما أهمية كبرى يجب على التربويين فى بلدان العالم الثالث الإهتداء بها، فإذا كان بولز وجنتز قد أوضح التفاوت واللامساواة الإقتصادية والإجتماعية فى بلدان العالم الرأسمالى المتقدم) الولايات المتحدة الأمريكية تحديدا)، فليس أجدر بنا فى عالمنا العربى أن نهتم بتلك الدراسات وأن نستفيد بذلك النهج فى كشف التناقضات القائمة فى المجتمع، وكشف الدور الحقيقى الذى تلعبه التربية فى واقعنا العربى. أعتقد أننا فى أشد الحاجة إلى مثل تلك الدراسات والأبحاث التى سوف تحاول أن تتجاوز المعرفة المقدمة لنا للآن.

مراجع الفصل الحادى عشر

١- جون فيزى، **التعليم فى عالمنا المعاصر**، ترجمة: محمود الأكحل، (بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٩٨٠)، ص ٢٤.

٢- المرجع السابق، ص ٣٧.

٣- حسن البيلاوى، «تحرير الإنسان فى الفكر التربوى - دراسة فى تطور وتصنيف الإتجاهات المعاصرة فى علم إجتماع التربية»، فى: **الديمقراطية والتعليم فى مصر**، (القاهرة، دار الفكر المعاصر، ١٩٨٦)، ص ص ١٩-٢٠.

٤- Paulston, R., **Conflicting theories of social and Educational change**, (Pitsburgh, uni., of pitsburgh, (1976),p. 25.

٥- حسن البيلاوى، تحرير الإنسان فى الفكر التربوى، مرجع سابق، ص ص ٢٠-٢١.

٦- شبل بدران، **صناعة العقل** (كتاب الأهالى رقم ٤٤، القاهرة ١٩٩٣)، ص ص ١٤٦- ١٤٨.

٧- لفيف من الباحثين، **أمم قلقة - دراسات لمشاكل القوى والتنمية فى العالم**، ترجمة: سعاد محمد كامل، سلسلة اخترنا لك، القاهرة، (الدار القومية للطباعة والنشر، د.ت) ، ص ١٥٣.

٨- حامد عمار، **فى إقتصاديات التعليم**، (القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٨) ص١٨.

٩- شبل بدران، **سياسة التعليم فى الوطن العربى**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)، ص ص ٥٠ - ٥٢.

١٠- محمد نبيل نوفل، **التعليم والتنمية الاقتصادية**، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٩)، ص ص٧٥ - ٨١.

١١- A. Webster, ***Introduction to the Sociology of Development.*** (London Macmillan publishers, LTD., 1984), PP. 150 -159.

١٢- I. Bilton et al, ***Introductory sociology***, (London, Macmillan 1981), pp. 384 - 390.

- A. Berg, ***Education for Jobs: The Great training*** (London, penguin Books, 1970), pp. 101 - 121.

١٣- T. Johnson, ***Professions and power,*** (London, Mamillan, 1972), pp. 80 -99.

١٤- P. Willis, ***Learning to Labour,*** (Westmad: Saxon House, 1977), pp. 46 - 62.

١٥- R. Collins, "Some compartive principles of Educational Stratification", ***Harvard Education Review***, 47 , pp. 1-7.

١٦- حسن البيلاوى، تحرير الإنسان فى الفكر التربوى، مرجع سابق، ص ٣٠.

١٧- Madan Sarup, ***Marxism and Education***,(London, Rautledge & Kegan Paul, 1978), pp. 165 -166.

١٨- شبل بدران، **التربية والنظام السياسى**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣)، ص ص ٧٢ - ٨٠.

١٩- شبل بدران، التربية والنظام السياسى، مرجع سابق، ص ص ٧٢ - ٧٥.

٢٠- Madan sarup, op.cit., p. 168

٢١- S. Bowles H. Ginits, ***Schooling in Capitalist America***, (London, Roultedge & Kegan Paul, 1976), p. 151.

٢٢- شبل بدران، **كما يكون المجتمع تكون التربية**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)،

٢٣- S. Bowles H. Ginits, op.cit., p. 222 .



الفصل الثانى عشر

التعليم والتنمية الإقتصادية والإجتماعية



الفصل الثانى عشر
التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية

مقدمة :

سوف نعرض فى هذا الفصل لأهمية التعليم فى إحداث التنمية الاقتصادية، حيث توجد بعض الدراسات التى أجريت عالميا فى اقتصاديات التعليم والتى تبرز وتوضح مداخل الإحتياجات التعليمية المطلوبة لخطط التنمية الشاملة. وفى هذا الفصل سنعرض لإتجاهيين فى تحديد الإحتياجات من القوى العاملة المؤهلة تأهيلاً مهنيا لأداء دورها فى عمليات الإنتاج، أحدهما مدخل «العرض والطلب» والأخر هو «المدخل الثقافى» كما سوف نبرز الإرتباط الوثيق بين تخطيط القوى العاملة والتخطيط الاقتصادى والاجتماعى، وكيفية تحويل الحاجات من القوى العاملة الى حاجات تعليمية سواء أكان ذلك فى الدراسات الخاصة بالتنبؤ أو الدراسات الخاصة بتحديد الأهداف الاجتماعية أو بالدراسات المقارنة.

أولا: دور التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية:

مازال ميدان«إقتصاديات التعليم» من الميادين البكر نسبياً. فقد ظل رجال الاقتصاد زمنا طويلا لا يفضلون التعليم كعامل أساسى فى التنمية الاقتصادية، ولعل ذلك كان راجعا الى صعوبة «قياس» العائد الاقتصادى من العملية التعليمية، بنفس الدقة التى يقاس بها العائد من عملية صناعية أو تجارية، ورفض كثير من رجال التربية فكرة الربط بين تكوين البشر وبين إنتاج السلع المادية، ومع نهاية الربع الأول من القرن العشرين إحتل هذا الموضوع مكاناً له شأنه فى الدراسات التربوية الاقتصادية. ثم ازدادت العناية به بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة الاهتمام بالتخطيط من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

فالتنمية الاقتصادية تعنى «زيادة ملحوظة فى الدخل القومى وفى نصيب الفرد منه بحيث تتوزع على الأنشطة وفئات الدخل المختلفة، وتستمر لفترة طويلة تمتد الى جيل أو جيلين وتتخذ خلالها صورة تراكمية». [1] كما يعرفها «جير الدماير وروبرت بولدوين» بأنها: «السياسات والإجراءات المقصودة والمخططة التى تهدف الى تحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى. والتى تقوم بإحداث تغييرات فى هيكل الاقتصاد القومى، بهدف تحقيق زيادة سريعة ودائمة فى متوسط دخل الفرد الحقيقى ويستفيد منها غالبية أفراد المجتمع» [2] . ومعنى ذلك أن التنمية الاقتصادية تستلزم تغييراً وتطويراً فى هيكل وبنيان الاقتصاد القومى. وتتطلب تغييراً فى عمليات الانتاج، والإهتمام بموضوع العمالة، وتوزيع القوى البشرية بعد تدريبها وإكسابها مهارات تعينها على إحداث التطور، وزيادة الإنتاج فى السلع والخدمات وزيادة الدخل القومى ودخل الفرد.

ومن هنا كان الإرتباط الوثيق بين التعليم والاقتصاد، اذْ لم يعد ينظر الى العملية التعليمية على أنها نوع من «الخدمة» تقدم للناس فى عزله عن العملية الاقتصادية، وإنما أصبح ينظر إليها على أنها «استثمار» بصورة أساسية، وإنها هى «والنشاط الاقتصادى وجهان لشئ واحد يستهدف النهوض بمستوى حياة الفرد والجماعة [3] ». ولاشك أن الربط بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية يتضمن تنمية الموارد البشرية، أى زيادة المعارف والمهارات والقدرات لدى جميع أفراد المجتمع واستثمارها بصورة فعاله فى تطوير النظام الاقتصادى والسياسى والاجتماعى. وتتم هذه التنمية بطرق متعددة. منها التعليم الرسمى بمراحله المختلفة وأنواعه المتعددة، ومنها التدريب أثناء الخدمة، وكذلك التطوير الذاتى أى سعى الافراد من تلقاء أنفسهم وبجهودهم الخاصة الى زيادة معارفهم وتنمية مهاراتهم ومواهبهم» [4] .

ولاشك أن التحليلات الاقتصادية للإستثمار فى الإنسان التى تمت حديثا – وأن كانت تعتبر إسهاما فى النظرية الاقتصادية – ليست بعد، بذات فائدة تذكر للمخططين، اللهم إلا من حيث إبرازها للأهمية العامة للتعليم، وما توحى به من أن بعض تكاليف التعليم يمكن إعتبارها استثماراً وليس مجرد إستهلاك جارى أو مصروفات إجتماعية، ولعل أضعف الاقسام فى سائر خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية تقريبا هى الأقسام التى تتصل بالتعليم والتدريب وغيرهما من جوانب تنمية إستعدادات الأفراد(٥) .

فالتنمية الاقتصادية والاجتماعية هى حركة متصلة بين عوامل الإنتاج المادية وعوامله البشرية، بحيث توفر هذه الحركة أحسن المقومات اللازمة لزيادة الدخل القومى وارتفاع مستوى المعيشة، وليس هذا تقليلا من قيمة الاستثمار فى السلع المادية، ولا من قيمة العمل على تكوين رؤس الأموال كضرورات للتنمية، بل تأكيداً لأن بعض الخدمات وخاصة الخدمات التعليمية مكملة للإنتاج السلعى، بل إن الزيادة التى تنجم عن التنمية الاقتصادية تحتاج إلى مواطن كفء لإستغلالها إستغلالاً حكيما يفيده ويفيد مجتمعه، ولا يتأتى هذا إلا عن طريق تعليم من أجل الكفاية الإنتاجية والإستهلاك الرشيد. ولعل أهم دروس الخطط الخمسية الأولى للإتحاد السوفيتى كانت ضعف الإنتاجية المترتب على التركيز فى الاستثمارات الرأسمالية نتيجة لضعف كفاية القوى العاملة ولعدم الإستثمار الكافى فى التعليم(٦) .

وبذا أضحى التعليم من مستلزمات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولكن دور التعليم وعلاقته بمختلف العوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة فى التنمية هو الذى ما يزال فى حاجة الى مزيد من الدراسة والبحث، بعد أن رسخ فى الأذهان منذ أن نادى «جون كينز» بنظريته فى أثناء الأزمة

الاقتصادية العالمية خلال ثلاثينات هذا القرن، أن رأس المال المادى من أهم مجالات الإنطلاق فى التنمية الاقتصادية، وقد أثرت هذه النظرية طويلا فى كثير مما وضعه رجال الاقتصاد من مشروعات وخطط للتنمية، ومع الإعتراف بأهمية رأس المال المادى وضرورة استثماره بما يحقق الإطراد فى زيادة حجم رأس المال كعامل فى التنمية الاقتصادية، إلا أنه أصبح من الواضح الآن إعتبار رأس المال البشرى عاملاً لا يقل أهمية عن رأس المال المادى فى عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية(٧) .

ومع بداية الستينيات بدأت فكرة «القيمة الاقتصادية للتعليم» تجد رواجا بين العلماء والمنظمات الدولية المختلفة، واحتلت فكرة «رأس المال البشرى، Human Capital » و «الاستثمار فى التعليم مكانه هامه ايضا فى تحقيق التنمية الاقتصادية، وبخلاف النظرة التى كانت سائدة بعد الحرب العالمية الثانية، سادت فكرة أن التنمية الاقتصادية بصفة أساسية محصلة للإستثمار فى القوى البشرية، ومستواها التعليمى، ومستوى تدريبها المهنى «وبدأ بعض المهتمين بالدول الأقل تقدما يرون أن مفتاح حل مشكلاتها هو التعليم إذ أنه قادر ليس فقط على محو الأمية، وتحويل الاميين الى أفراد يسهمون فى عمليات الإنتاج والتنمية بكفاءة أكبر، بل أيضا أداة لتطوير المجتمع ذاته وتحويله من التخلف الى التقدم (٨) .

ولاشك أن التعليم ينصب أساساً على العنصر البشرى. وهو بصفة عامه يهدف إلى تنمية الإنسان، تنمية شاملة متكاملة، وإعداده للحياة فى المجتمع. وبهذه الطريقة يسهم التعليم بشكل مباشر وفعال فى عناصر الإنتاج المختلفة، ويؤثر على الإنسان من جوانب متعددة، من حيث هو فرد ذو شخصية متميزة، ومن حيث هو مواطن وعضو فى مجتمع معين ومن حيث هو عامل يشترك فى الانتاج الاجتماعى(٩) . وقد كانت تنمية الشخصية

والإعداد للمواطنه الهدفين التقليدين للتعليم من قديم، ولم يظهر هدف التعليم كإعداد الافراد للمساهمة فى النشاط الاقتصادى إلا متأخراً، بل إن التعليم كان يقترن منذ البداية بعدم العمل اليدوى، باعتباره إمتيازاً للطبقات الغنية، أما الطبقات العاملة فكانت تتعلم الحرف التى تعمل بها عن طريق الممارسة، بعد ذلك بدأت الطبقات العاملة تكافح للحصول على حق التعليم، وحتى عندما حصلت عليه فى فترة متأخرة، كانت تتلقى تعليماً لا يناسبها فى أهدافه ومحتواه، ومن ثم حدث إنفصال بين أهداف التعليم ومطالب غالبية الملتحقين به. وحدث إنفصال واضح بين التعليم الفنى والأكاديمى نتيجة لذلك.

ولقد اجريت دراسات عديدة فى بلدان شتى أكدت على أهمية دور التعليم فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وسوف نناقش بعض هذه الدراسات لندلل علىٰ أهمية التعليم ودوره كعامل أساسى من عوامل نجاح خطط التنمية الشاملة.

١- القيمة الاقتصادية للتعليم العام:

تعتبر الدراسة التى قام بها «سترومـيلين» فى عام ١٩٦٢ من أهم الدراسات فى هذا المجال ولا تزال لها اهميتها، ولقد تم إجراء هذه الدراسة خلال عملية وضع خطة عشرية للتعليم العام فى الإتحاد السوفيتى، وكانت تهدف فى مرحلتها الأولى إلى تحقيق تعميم تعليم إبتدائى مدته أربع سنوات. وبغض النظر عن الدوافع السياسية والاجتماعية لتعميم التعليم الابتدائى والقضاء على الأمية، فإن ضخامة تكاليف هذه الخطة تجعل المسئولين يترددون باستمرار أمامها، ومن ثم كان من المهم جدا إثبات أن الخطط الرامية الى تعميم التعليم مربحة إقتصاديا، بجانب كونها ضرورة تحتمها الأوضاع الاجتماعية والسياسية.

والمعروف أن إنتاجية العمل تتوقف على عدد من العوامل، يتعلق بعضها بالعامل نفسه، والبعض الأخر بالظروف التى يعمل فيها، وما يعنينا هنا بصفة أساسية هى العوامل التى توثر فى درجة مهارة العامل، وبالتالى فى إنتاجيته، وأهم هذه العوامل هى: السن، ومدة الخدمة، والتعليم. وليس من السهل عزل أثر كل منهما على حده، وقياس أهميته فى إنتاجية العامل وهذا ما حاول «ستروميلين» أن يفعله. ولكنه أضاف عنصراً أخر هو طبيعة العمل ذاته، إذ إن إختلاف نوعية العمل تؤثر فى المتطلبات الازمة لأدائه وللتفوق فيه. ومن هنا اجرى دراسته على العاملين فى الاعمال اليدوية والكتابية لإستيضاح أثر التعليم فى كل منهما.

أ- التعليم المدرسى والعمل اليدوى[١٠]:

أختيرت العينة من بين عمال المصانع فى لينجراد وشملت حوالى ٢٦٠٠ من العمال الذين يمارسون أعمالاً ذات طابع ميكانيكى، وقسمت العينة عشوائياً الى ثمانى مجموعات، كل مجموعة ٣٢٥ عاملاً، ودرس مستوى المهارة من حيث المتغيرات الثلاثة الآتية: متوسط العمر، عدد سنوات التعليم، مدة الخدمة، وكانت المتوسطات الإجمالية للعينة كلها كما يلى: السن: ٣٢,٦٠، التعليم: ٢,٣٩، مدة الخدمة: ١٤,٩٣٠، المهارة: ٢,٤٤ وحدة عمل ولقد أتضح من الدراسة ما يلى[١١]:

١- زيادة درجة المهارة نتيجة لزيادة العمر بإطراد حتى سن ٣٢، أى إكتمال النمو البدنى للإنسان، وتبدأ بعد ذلك فى الإنخفاض.

٢- نمو المهارة بإطراد نتيجة لزيادة مدة الخدمة، ولا تقف عند حد معين مثل السن، صحيح أن نمو المهارة يكون أسرع فى السنوات الأولى، ويكون بطيئاً، بعد ذلك، ولكنه نمو مطرد فى جميع الأحوال، كذلك

أوضحت الدراسة أن مدة الخدمة لها تأثير فى درجة المهارة أكبر من السن.

٣- ازدياد درجة مهارة العمال زيادة كبيرة بازدياد فترة التعليم.

٤- واتضح أن سنة واحدة من التعليم فى المدارس تزيد من درجة الكفاءة بمقدار ٢,٦ مرة عما تفعله سنة من التدريب فى المصنع، كذلك أوضحت الدراسة أن السنوات الثلاث الأولى من التعليم بصفة خاصة تزيد من الكفاءة بدرجة أكبر من السنوات الثلاث الأولى للتدريب فى المصنع، ومع ذلك فمن الخطأ الإعتقاد بأن التعليم أو التدريب يغني أحدهما عن الاخر، بل هما متكاملان وليسا متناقضين، ومن هنا يتضح أن التعليم يزيد من درجة الكفاية الإنتاجية وبالتالى من أجر العامل الفرد، ولكن يتحتم على الدولة أن ترشد هذه القوى العاملة، لكى تحقق أهداف التنمية، وهذا يحتم ربط سياسة التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الدولة.

ب- التعليم المدرسى والعمل الكتابى[١٢] :

أجريت الدراسة على عينة من العاملين فى إثنين من الادارات الحكومية فى موسكو. وشملت ٢٨٠٠ فرد، تمت تصفيتهم أخيراً الى ٢٣٠٧ وحسبت درجة المهارة على أساس جداول مكونة من ١٧ درجة. وكانت المتغيرات التى وضعت تحت الدراسة هى تأثير كل من السن ومده الخدمة، والتعليم على مستوى المهارة. ولقد أظهرت الدراسة ما يلى:

١- ان عامل السن له نفس التأثير على من يمارسون الأعمال الكتابية، كما هو مؤثر فى حالة العمال اليدويين.

٢- أن تأثير مدة الخدمة على درجة المهارة يكون واضحاً فى السنوات الأولى، وانه يستمر خلال سنوات العمل كلها بصفة عامة، ولكن يوجد

تحفظ وهو تأثير نوع العمل الكتابى. ففى كثير من الأعمال الكتابية يضعف أو يختفى تأثير مدة الخدمة بعد فترة زمنية قصيرة وهذا يلاحظ فى الأعمال التى لا تتطلب مهارة وخبرة طويلة. بينما يستمر التأثير فعالا ومطرداً فى الأعمال الأكثر تعقيداً، والتى تحتاج الى مهارة وخبرة طويلة.

٣- وتزداد درجة مهارة العامل كلما زاد التعليم.

ويلاحظ من هذه الدراسة أن تأثير مدة الخدمة على العمل اليدوى أكثر منه على العمل الكتابى أو العقلى. وخاصة فى السنوات القليلة الأولى. وتفسير ذلك أن سنوات الخدمة الأولى ذات تأثير كبير فى درجة المهارة بالنسبة للعامل. فبينما تلعب المهارات والقدرات العقلية الدور الأكبر فى العمل الكتابى، وهذه يتم تحصيلها وتنميتها من خلال سنوات الدراسة. كما يلاحظ أيضا أن درجة المهارة تزيد مع السن حتى يبلغ الفرد ٣٠ سنة وبعد ذلك تبدأ فى الإنخفاض أو التدهور، وبما أن المجهود اليدوى يلعب دوراً قليلاً فى الأعمال الكتابية، يمكن أن نعزو ذلك إلى ضعف القوى العقلية إبتداء من سن الثلاثين كما يمكن ملاحظة أن النمو اليدوى والعقلى يزيد فى الفترة من ١٦ – ٣٠ سنة درجة المهارة بمقدار ٨٥٪ وحدة عمل، بينما تزيد مدة الخدمة درجة المهارة فى هذه الفترة بمقدار ١,٣٤ وحدة عمل ويزيد التعليم من درجة المهارة بمقدار ٣,٨١ وحدة عمل.

٢- القيمة الاقتصادية للتعليم الفنى فى المدارس والمصانع(١٣):

يمكن حساب القيمة الاقتصادية لكل من التعليم الفنى فى المدارس والمصانع عن طريق تحديد تكلفة إعداد العامل، ثم حساب العائد الاقتصادى لهذين النظامين عن طريق حساب الأجر الذى يحصل عليه العامل وقيمة الإنتاج الفائض، لكى يمكن مقارنة الفاعلية الاقتصادية لكل من النظامين

بعد تحديد قيمة الاستثمار والعائد لكل منهما، ولقد أجريت الدراسة على عينه من العاملين فى صناعة الآلات فى المصانع الضخمة فى موسكو ولينجراد وكييف وباكو وغيرها من المدن لدراسة حساب القيمة الاقتصادية، وركزت الدراسة على مهنتين من أكثر المهن الصناعية تعقيداً وأهمها فى المستقبل وهما عمال التركيب والضبط وعمال البرادة، والصيانة والعاملين على الخطوط الآلية وشملت الدراسة ٢٢٠٠ من عمال التركيب والضبط و ٢٠٠٠ من عمال البرادة والصيانة. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

أ- بالنسبة للتكلفة الحقيقية للتعليم المهنى فى المدراس والمصانع:

يتكلف تعليم كل من عامل التركيب وعامل البراده فى المدراس المهنية لمدة عامين ١٠٠٠ روبل، أما فى المصانع فإن تكلفة إعداد البراد لمدة ٦ أشهر تبلغ ١٦١,٨ روبل، وتبلغ تكلفة إعداد عامل التركيب لمدة ١٠ أشهر ٢٤٣,٧ روبل. وتبلغ تكلفة إعداد عامل التركيب الذى سبق له ممارسة مهنه أخرى ويعاد تدريبه ٧٤٦,٤ روبل.

وينبغى أن يوضع فى الإعتبار ايضا أن التلاميذ فى المدارس يقومون أثناء تعليمهم بصنع أشياء ذات قيمة مادية. أى أنهم يعطون خلال عملية التعليم إنتاجاً يستفيدون منه وكذلك مدارسهم ومجتمعهم. ففى مقابل الإنتاج لا يأخذ التلميذ أجراً كاملاً عن عمله، بل يأخذ ما يقرب من ٣٣٪ من الأجر، وتأخذ المدرسة ٢٣ - ٢٥٪ والدولة من ٤٢ - ٤٤٪ ويقدر ما يرده التلميذ من تكلفة تعليمه الى الدولة فى أثناء الدراسة بـ ١١,٥٪ من هذه التكلفة بصفة عامة، ويبين «كويفنيفتش» أن متوسط ما يرده التلميذ من تكلفة تعليمه الى الدولة فى المهنتين موضوع الدراسة يبلغ ٢٣,٥٪، أى ٢٣٥,٢ روبل، أما العمال الذين يتم تدريبهم فى المصانع فإنهم يتقاضون أجوراً كاملة مقابل ما

يقومون بإنتاجه، أى أنهم لا يعيدون لميزانية الدولة مباشرة أى شئ أثناء التدريب، ويمكن أن نخلص من هذه الدراسة بما يلى:

- أن إعداد عامل التركيب فى المصانع أكثر تكلفة منه فى المدارس المهنية.

- أن إعداد البراد فى المصانع أرخص منه فى المدرسة المهنية.

ومعنى ذلك أن حجة رخص تكاليف الإعداد المهنى فى المصانع بدرجة كبيرة عنها فى المدارس غير صحيحة ولا أساس لها.

ب- أما بالنسبة لعائد التعليم المهنى فى المدراس والتدريب فى المصانع:

يمكن تحديد العائد الاقتصادى للتعليم المهنى من دراسة عدد من المؤشرات منها: الأجر الذى يتقاضاه العاملون، نوعية إنتاجهم، نوعية عملهم (مدى إستخدامهم للأساليب الحديثة والتنظيم العلمى للعمل، تقبلهم للتجديد، سلوكهم فى المصانع ..... الخ) هذه المؤشرات - أو المتغيرات - تتوقف على مستوى الكفاية، الذى يتوقف بدوره على عدد من المتغيرات منها، شكل الإعداد المهنى (فى المدرسة أو المصنع)، مده التعليم العام، مدة الخبرة والسن وقد أثبت الدراسة:

- أن العامل المتخرج من المدرسة الفنية المهنية أسرع فى الترقى من العامل الذى تلقى إعداده المهنى فى المصانع.

- أن العمال من خريجى المدارس المهنية الفنية، يأخذون أجوراً أكبر من زملائهم الذين تلقوا تدريبهم المهنى فى المصانع مع تساوى الجميع فى درجة العمل أو درجة الكفاية من الناحية الشكلية.

– أن إنتاج العمال الذين تخرجوا من المدارس المهنية أفضل من إنتاج زملائهم الذين تلقوا تدريبهم فى المصانع.

– أن خريجى المدارس الفنية المهنية يسهمون بطريقة أفضل فى ترشيد العمل عن زملائهم الذين دربوا فى المصانع.

وهكذا أثبتت الدراسة أن التعليم النظامى فى المدراس الفنية والمهنية (الاطول مدة والذى كان يعتقد أنه اكثر تكلفة) أفضل بكثير من التدريب المهنى فى المصانع. وهو أرخص تكلفة فى بعض الأحيان، وأكثر إنتاجية باستمرار: هذا من وجهة النظر الاقتصادية البحته وبغض النظر عن الافضلية التربوية والاجتماعية للتعليم المنظم فى المدارس.

٣- القيمة الاقتصادية للتعليم العالى(١٤):

وأهم الدراسات التى أجريت فى هذا المجال هى دراسة «والش»، الذى يرى أن بعض أنواع التعليم لا يقصد منها الحصول على ربح، فالتدريب الذى يتلقاه الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوى، لا يقصد منه بصفة أساسية تنمية مهارات معينة. بل يقصد منه تنشئه إجتماعية وحضارية، وعلى الرغم من أن بعض القدرات ذات القيمة الاقتصادية يتم تنميتها فى هذه المرحلة، إلا أنها ليست الهدف الأساسى من التعليم، ومن هنا يصبح الهدف الاقتصادى للتعليم اكثر وضوحا بعد المرحلة الثانوية بالرغم من أن التعليم أكثر تكلفة وعبئة يقع بدرجة أكبر على الآباء والأبناء، ومع أن الآباء قد يرسلون أبنائهم الى الجامعات لأسباب إجتماعية ونفسية، إلا أنهم يفكرون ايضا فى عائدات هذا التعليم الاقتصادية، ولو لم يكن للتعليم العالى عائد إقتصادى لتردد كثير من الآباء فى دفع أبنائهم إليه وفى سداد تكاليفه.

معنى هذا أنه كلما طالت مدة التعليم أصبح الغرض منه مهنياً وأصبح الدافع اليه الحصول على ربح إقتصادى. وبعبارة أخرى أن التعليم العالى

يمثل نوعاً من الاستثمار الاقتصادى، تنفق عليه أموال بغرض الحصول على عائدات وعلى ربح أكبر من الاستثمار. وللتأكد من صحة الفروض السابقة قام والش بفحص تقديرات دخل أفراد ذوى مستويات تعليمية متباينة وحساب صافى الدخل فى هذه المستويات التعليمية والسنة التى يبدأ فيها العمل ويجنى دخلا وكذلك حساب تكلفة أنواع التعليم المختلفة، ومقارنة التكلفة بالعائد، لإكتشاف ما إذا كان الاثنان يميلان الى التعادل.

ويخلص والش من دراسته بالنتائج الآتية:

أ- أن القدرات التى يتم الحصول عليها عن طريق التعليم العالى والاعداد المهنى تعتبر نوعا من رأس المال، يدفع ثمن للحصول عليها، وتعطى عائداً، وربحاً فى معظم الحالات، وأن الاباء والأبناء ينظرون اليها من هذه الزواية.

ب- أن هذا النوع من رأس المال عرضه - مثل غيره من أنواع الاستثمار - لتأثير عوامل السوق وأن الذى يحدد القيمة هو العلاقة بين العرض والطلب، كما أن القيمة بدورها تؤثر فى الاقبال على المهن أو الإعراض عنها.

جـ- فى أى حساب للثروة القومية ينبغى النظر الى القدرات المهنية أو العنصر البشرى المدرب تدريباً عالياً، على أنه «رأس مال» ومن الخطأ الا نعتبره كذلك. وخلاصة هذا كله ان نظرية «رأس المال» تنطبق على «الانسان» أيضاً[١٥].

٤- اسهام التعليم فى النمو الاقتصادى:

فى محاولة دراسة العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادى، نشرت اليونسكو دراستها[١٦] التى بنيت على أساس معامل ارتباط الرتب،

«لسبيرمان» بين مختلف الدول وعلى أساس العناصر التالية: ميزانية التعليم (الحكومى والخاص). ونسبة الأمية، وعدد طلاب المدراس والجامعات، وتوزيع القوى العاملة حسب مجالات عملها، والإنتاج القومى الكلى، وتكوين رأس المال.

وقد أختيرت لهذه العينة احدى عشر دوله هى شيلى والولايات المتحدة الأمريكيةوالمكسيك وبورتوريكو والدانيمارك وايطاليا ومصر ونيجيريا وسيلان والهند واليابان.

وقد ظهر من هذه الدراسة الإحصائية فى حالة إستبعاد كل من الولايات المتحدة الامريكية والدانيمارك باعتبارهما من الدول الغنية، أن هناك معاملات إرتباط واضحة بين معدل النمو فى الدخل القومى، وبين معدل الإنفاق على التعليم بالنسبة الى الدخل القومى. وبين معدل تكوين رأس المال بالنسبة الى الانتاج القومى.

كذلك تبين من هذه الدراسة أيضا أن ثمة معامل إرتباط مرتفع بين معدلات التلاميذ المقيدين فى المدراس وبين نصيب الفرد من الدخل القومى، ومعامل إرتباط مرتفع أيضا بين معدل المقيدين فى المدراس الإبتدائية والثانوية معاً ومعدل النمو فى الدخل القومى. كما يوجد هذا الإرتباط المرتفع بين معدلات الأمية وبين نصيب الفرد من الدخل القومى.

وتعتبر الدراسة التى قام بها الاقتصادى الأمريكى «دينسون» لقياس إسهام التعليم فى النمو الاقتصادى فى الويالات المتحدة[١٧] من الدراسات الهامة فى مجال إقتصاديات التعليم، وقد شملت الدراسة فترة طويلة من تاريخ الولايات المتحدة ومستقبلها. مقسمة الى ثلاث مراحل هى: ١٩٠٩ - ١٩٢٩، ١٩٢٩ - ١٩٥٧، ١٩٦٠ - ١٩٨٠ وكانت الدراسة تهدف الى الاجابة عن الاسئلة الثلاث الاتية:

- ماهى مصادر النمو فى الولايات المتحدة الامريكية؟
- ما هو معدل النمو المنتظر فى المستقبل، اذا لم تتخذ إجراءات معينة لتعديله؟
- ما التأثير الكمى على معدل النمو فى المستقبل إذا اتخذت إجراءات معينة لإحداث تغير فيه؟

تبين من الدراسة أن الدخل القومى فى الولايات المتحدة فى الفترة من عام ١٩٢٩ الى عام ١٩٥٧ كان ينمو سنويا بنسبة ٢,٩٣ ٪ تقريباً. ويمكن تحديد مصادر الدخل فى هذه الفترة ونصيب كل منها على النحو التالى: انتاجية العمل ٧٣ ٪، إنتاجية رأس المال ٢٢,٥ ٪، إنتاجية الأرض ٤,٥ ٪.(١٨) والعمل الإنسانى إذن هو أهم مصادر الدخل القومى، وهو بالتالى أهم العناصر التى يمكن ان تساعد على زيادته، فى تلك الفترة كان عدد ساعات العمل يتناقص تدريجياً، ومع ذلك فقد تزايدت إنتاجيته، والتفسير الذى يضعه «دينسون» هو أن «نوعية العمل» قد تحسنت نتيجة للتعليم، وهو يسوق على ذلك الامثلة الاتية:

- وجود زيادة مطرده فى كمية التعليم التى تلقتها القوى العاملة فى الولايات المتحدة فى الفترة من ١٩١٠ - ١٩٦٠. فقد زاد عدد خريجى الجامعات من ٣,٦ ٪ من مجموع القوى العاملة الى ٩,٧ ٪ وزادت نسبة من أكملوا التعليم الثانوى ولم يحصلوا على تعليم عال كامل من ٩ ٪ الى ٣٠ ٪ وتشير الدلائل الى أن كمية التعليم التى تحصل عليها القوى العاملة فى الفترة ١٩٦٠ - ١٩٨٠ فى تزايد مستمر وخاصة فى التعليم الثانوى المهنى(١٩).
- اتضح من الدراسة أيضا أن تأثير التعليم على الدخل القومى لا يقتصر على عدد سنوات الدراسة فقط، بل أن عدد أيام السنة الدراسية كان

ايضاً عاملاً مؤثراً وتبين من دراسة إحصائيات الدخل فى الولايات المتحدة الامريكية وجود إرتباط بين مدة التعليم وزيادة دخل الفرد، ففى المجموعات العمرية المتماثلة يزيد الدخل وفقاً لمدة الدراسة، وفى المجموعات المصنفة حسب المستويات الدراسية يزيد الدخل وفقاً للسن (أى نتيجة للخبرة ومدة العمل).

كما أكدت الدراسات الأربعة التى قامت بها «الاكاديمية القومية للتعليم» بالولايات المتحدة فى عام ١٩٧٩، والتى اعتمدت على مسح الهيكل التعليمى والهيكل الوظائفى وبرامج التدريب أثناء الخدمة فى الولايات المتحدة، على النتائج التالية[٢٠].

- أن هناك حاجة ملحه إلى إصلاح نظم الإرشاد الوظيفى، وخاصة بالنسبة للأفراد من الاسر الفقيرة، وغير المتخرجين من الكليات عن طريق اختيار أفضل لنوع التعليم المناسب، وتدريب للشخصيات القيادية، وتوظيف أكبر لانصاف الحرفين مع إعطاء أهمية للاستشارات التعليمية لهؤلاء الأفراد.

- المهارات الأساسية والفنية والبرامج الوظيفية والتعليم التجريبى لها دور هام فى تشكيل الشباب لإختيار الوظيفة المناسبة وتعليم المهارات المفيدة للممارسة العملية.

- أهمية أن يكون هناك تنبؤ أكثر دقة بالنسبة لاحتياجات سوق العمل من القوى البشرية المتعلمه، ومقابله هذه الاحتياجات بقدرات النظام التعليمى على الوفاء بها، من خلال الربط بين تخطيط التعليم والتخطيط للقوى العاملة المؤهله والمدربة.

ويتضح لنا من هذه الدراسات، أن للتعليم دوراً أساسياً فى إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وان أى قدر من التعليم فى مراحله المختلفة يحسن

من مـهارة الفـرد العـامل ويزيد من إنتـاجيـتـه، وان التعليم المهنى الرسمى أفضل من التدريب فى المصانع، وان كان كل منهما متلازمين، وأن التعليم والتـدريب أثناء الخـدمـة يكمل كل منهـمـا الآخـر، ولكى تتـحـقق الفـعـاليـة الاقـتـصادية للتـعليم، يجب أن تعد القوى العـاملة اللازمـة للمـجـتـمع بـالكم والكيف المطلوبين، وكـذلك يجب أن يحسن المجـتـمع إسـتـغـلال هذه القـوى العـاملة، وبذلك تصبح سيـاسة التـعليم أمراً يوضع فى المنظور الـديناميكى لنشاط المجتمع فى مختلف قطاعاته الإنتاجية والخدمية.

ثانياً: الإحتياجات التعليمية:

الإحتياجات التعليمية ليست إصطلاحاً واضحاً، فلا يوجد مثل هذا الشئ الذى يسمى إحتياج الى التعليم سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع، إلا فى حدود القـيم والأهداف الشـائعـة، وفى حـدود الموارد المتـاحـة للوصـول الى هذه الاهداف، وبعبـارة أخـرى تتـوقف إحـتـيـاجـات دولة مـا الى التـعليم على مجموعة الإحتياجات المتنافسة والتى تحددها قاعدة الأولويات والبدائل. وحتى يكون التخطيط قائماً على تقويم الإحتياجات التعليمية، يتحتم الإيمان بأن التـعليم قادر على أن يسهم – بل أنه يساهم فـعلا – فى تحـقـيق أهداف الخطة الشاملة للتنميـة الاقتـصـادية والاجـتـماعيـة للدولة، سـواء بإمـدادها بالأعداد اللازمـة من القوى العاملة المدربة، أو بتغيير المفاهيم والإتجاهات نحو التقدم [٢١].

ومن هنا فإن الإتجاه السليم الذى يمكن فيه لدولة ما تقدير إحتياجاتها التـعليمـيـة هو أن تقـرر أهدافاً مـعينة – مـحـدده – للتنميـة الاقـتـصـادية والاجتماعية، وأن ترى ماذا تحتمه هذه الاهداف فى تخطيط سياسة التعليم سواء أكـانت الخطة الناتجـة سـتتـحـقق أم لا. وهذا يدل على أن هناك عـلاقة مؤكده بين السياسة التعليمية والغايات الاجتماعية والاقتصادية. ومع ذلك

فإن المساهمة النسبية لمختلف أنواع التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية غير محددة، وإذا كان الهدف الأصيل هو تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية فإن نجاح دولة نامية فى توزيع الميزانية التعليمية بين أولويات السياسة التعليمية أمر بالغ الاهمية.

والسؤال الذى يطرح نفسه هو كيفية تحديد إحتياجات دولة ما من التعليم؟ والإجابة على هذه السؤال تتطلب:

١- اختيار الغايات التى يمكن ان يقوم التعليم بخدمتها.

٢- مدى خدمة الغايات الاقتصادية.

٣- مدى الاسهام فى تحقيق التكامل الذاتى

والسياسة التعليمية بصفة عامة يجب أن توضع لخدمة إحتياجات المجتمع، بالاضافة الى خدمة إحتياجات الافراد، ويؤكد ذلك «سنلسون Suennilson وايلفن Elvin » فى بحثهم المختار عن أهداف التربية فى أوربا فى عام ١٩٧٠ بالعبارة الأتية: «إن للسياسة التعليمية فى إطار السياسة القومية العامة، هدفيين رئيسيين: مقابلة إحتياجات الفرد لتنمية ذاته، ومقابلة إحتياجات المجتمع لتقدمه العام، وفى النظام الديمقراطى الغربى الذى يخدم حريات الفرد، يتحقق الهدف الأول بجعل التعليم متاحاً لجميع المواطنين بصرف النظر عن طبقاتهم ودخلهم بما يتفق مع مواهبهم ورغباتهم، ويتحقق الهدف الثانى الذى تعتبر الحكومات مسئولة عنه بإمداد الصناعة والمؤسسات الثقافية والعامة بالأشخاص الحاصلين على التعليم والمهارات العامة الضرورية[٢٢].

وكذلك لاحظ «فيليب كومبز Philip H. Coombis » إختلاف النظرة «الحديثة» عن النظرة «التقليدية» لدور التعليم بوجود فرق فلسفى هام بين

إهتمام النظرة الحديثة الى التعليم بإعداد القوى العاملة، وبين النظرة التقليدية الى دور التعليم فى مجتمع حر، ومن هنا كانت نظرتنا الى النظام التعليمى كأنه القوى الفكرية للصناعة، وان وظيفته الاجتماعية هى إعداد الكائنات البشرية كالآلات لبناء القوى القومية، الاقتصادية والعسكرية. أما فى النظرة القديمة، فكان من المسلم به أن التعليم يشارك بطريقة غير مباشرة فى الرخاء الاقتصادى والعام للوطن، ولكن أهم هدف للتعليم فى مجتمع حر هو تمكين الأفراد من معرفة قدراتهم الإنسانية الكاملة لإستغلالها فى منفعتهم الخاصة(٢٣).

واذا كان التعليم فى واقع الامر يخدم كلا من الغايات الاجتماعية والفردية، فإنه ليس من المؤكد أن أحسن طريق مثمر للتفضيل بين هذه الغايات، هو أن نفرق بين هدف تطوير الفرد، وهدف مقابلة الاحتياجات الاقتصادية للمجتمع. إن مثل هذا التحديد للأهداف يجعل العلاقة المتبادلة بينهما غير واضحة. ولكن من المؤكد أن هذين الهدفين يتحددان وفق فلسفة المجتمع، ووفق ظروفه المجتمعية، فإذا كان المجتمع يهدف الى مصلحة المجموع، فلاشك أن تحقيق هدف الفرد سوف يكون من خلال تحقيق الاهداف العامة للمجتمع، أما فى المجتمعات الرأسمالية فإن تحقيق الأهداف العامة سيكون من خلال تحقيق أهداف الافراد. وعلى ذلك فإن النظرة الى التعليم ودوره، لا يمكن عزلها بعيداً عن ظواهرها المجتمعية المتمثلة فى فلسفة الدولة وظروفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وكذلك المرحلة التى يمر بها المجتمع، ففى مراحل البناء الذى يعقب الاستقلال السياسى يتحتم تغليب الاهداف الجماعية عن الفردية، وقد يختلف الأمر فى مراحل أخرى، إلا أن ذلك كله، لا يمكن النظر اليه بعيداً عن سياقه الاقتصادى والاجتماعى والسياسى.

ويتحقق دور التعليم فى الإسهام لتحقيق التكامل الذاتى عن طريق إعطاء كل فرد فرصة لتحسين إمكانياته ليعيش عيشه راضية منتجة، ويصبح الهدف من التعليم شحذ قدرة الفرد على تقدير نفسه وفهمها، ثم فهم مختلف الحقائق فى بيئته حتى يستطيع تنمية قدراته للعمل بطريقة فعاله فى جميع الادوار التى يتوقع أن يقوم بها (كزوج أو والد أو عضو فى جماعة عمل .... الخ)، كما يعد نفسه للإرتباط بالنشاط الإنتاجى، ليس فقط لتحقيق حاجاته من السلع والخدمات، بل ايضا لتحقيق الرخاء الاقتصادى.

وكما أن للتعليم كلا من الأهمية المهنية والأهمية الثقافية للفرد، فهو يقوم بخدمة الغايات الاقتصادية للمجتمع، ودور التعليم فى تهيئة الموارد البشرية لإقتصاد ما يسد مطالب تنظيماته الإنتاجية واضح تماما. كما أن المساهمة التى يقوم بها التعليم فى تعريف المواطنين بالقوى الفنية والاقتصادية والاجتماعية التى توثر فى الحياة ليست بأقل أهمية. ومثل هذا الفهم شرط أساسى لاتخاذ قرارات سياسية حكيمه فى دوله ديمقراطيه، وليس التعليم ضروريا فقط لتحقيق الديمقراطية، بل أنه يعاون فى بناء إقتصاد متحرك بطرق تتصل إتصالا مباشراً بالإعداد المهنى، فبالنظر الى العوائق العديدة التى تواجه التصنيع والنمو الاقتصادى والتى تلازم إتجاهات وعقائد الناس فى كثير من الدول النامية، يكون من المؤكد ان إستفادة اعداد كبيرة من السكان من فاعلية التعليم سيكون محركاً قوياً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية[٢٤].

ولذلك فمن المتعذر التفرقة التامة بين التبعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للتعليم، وخاصة عندما تقتصر الأولى على إحتياجات المجتمع، والثانية على إحتياجات الافراد، انهما مرتبطان بطريقة معقدة، ويجب أخذ كل منهما فى الاعتبار عند وضع السياسة التعليمية المنشودة للمجتمع.

ومن خلال التحليل السابق يتضح أمامنا مدخلان لتقييم الإحتياجات الفعلية، أحدهما يتناول وصف ما نسميه «بمدخل الاحتياجات من القوى العاملة» ويعتمد هذا المدخل على القيمة الكبرى لربط التخطيط التعليمى بالخطط الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وعلى الدور الخطير الذى تلعبه القوى العاملة فى تنفيذ خطط التنمية، والتعليم هو وسيلة المجتمع لتوفير حاجته من القوى العاملة المدربة القادرة على إحداث النمو وحاجة المجتمع إلى قوى عاملة تحددها الاهداف التى تستهدفها خطط التنمية، ومعنى هذا أن تخطيط التعليم وفقاً لهذا المدخل يأخذ فى إعتباره أولاً حجم القوى العاملة التى تحتاجها خطط التنمية، وتوزيع هذه القوى وفقاً للمستويات التعليمية والمهارية داخل كل نشاط إقتصادى بما يحقق أهداف الخطط(٢٥). ويستلزم ذلك ايضا محاولة التنبؤ بالبناء الوظيفى المقبل للاقتصاد القومى، ورسم سياسة تعليمية تمد بالأعداد الضرورية من الافراد المؤهلين بالمؤهلات التى يتطلبها ذلك البناء.

والمدخل الثانى وأن كان أكثر صعوبة فى وصفه، فهو فى الواقع أسهل فى انجازه على الرغم من أن تفسير نتائجه ليس بالأمر البسيط الواضح ويطلق عليه «المدخل الثقافى» وينبنى هذا المدخل على الإيمان بأن للتعليم أهدافه الاجتماعية والثقافية الخاصة بالاضافة الى أغراضه الاقتصادية، «ان المجتمع المتقدم فى نظر هذا المنهج هو المجتمع الذى حصل أفراده على قسط اكبر من الثقافة والتعليم وعلى نوع أفضل منه، والثقافة أو التعليم هنا لا يعنى مجرد صور معينه من المعرفة أو الحصول على شهادات معينه. إنما يقصد بها مختلف الخبرات التربوية والثقافية التى يحتاجها الأفراد ليصبحوا أفضل ثقافة وعلماً وتفكيراً وخلقاً، ومعنى هذا، أن هذا المدخل لتخطيط التعليم يضع فى إعتباره حاجة المجتمع الى جهود تربوية أو تعليمية فتكون فى حد ذاتها معياراً للنمو الثقافى للمجتمع»(٢٦). كما يضع فى اعتباره ايضا تحديد

مقدار التعليم اللازم للدولة، دون التعرض الى تعيين ما اذا كان هذا «اللزوم» قد أملى نتيجة للرغبة فى رفع مستويات الافراد أو لتحقيق مدنية متقدمة أو تكافؤ فرص أو نمو اقتصادى سريع، أو استقرار سياسى وإجتماعى أو أى غايات أخرى تتطلب أن يكون التعليم وسيلتها(٢٧) .

ومن هنا فإن رسم سياسة التعليم تعتمد على كل من هذين المدخلين، لأنه لا يمكن منطقياً، إستخدام أحدهما دون الآخر، فالمدخل الثقافى ضرورى لأن النمو الاقتصادى ليس فى حد ذاته الهدف الوحيد للمجتمعات، ولأن وظيفة التعليم ليست المعاونة فى تحقيق هذا الهدف دون غيره من الأهداف التى يتطلع اليها المجتمع، كما أن العلاقة الواسعة المتبادلة بين التبعات الاقتصادية والثقافية للتعليم تفرض عدم الاعتماد كلية على مدخل «الاحتياجات من القوى العاملة» ومن ناحية أخرى لا يمكن تجاهل مدخل الاحتياجات من القوى العاملة، لأنه بصرف النظر عن فهم الفرد للدور الاجتماعى للتعليم فإن له بالتأكيد تبعات مهنية لا يمكن أهمالها حتى لو تمسكت السياسة التعليمية بتشجيع المطالب الذاتية للأفراد وحدها.

لذلك تسعي المجتمعات الحديثة والمتقدمة الى توفير التعليم لأبنائها بصرف النظر عما يمكن أن يقوموا به من خدمات في العملية الإنتاجية، لأن قياس درجة تحضر المجتمعات الآن، أصبح يقاس بمدى قدرة أبناء هذا المجتمع علي تلقى العلوم والمعارف والمهارات المستجدة على كافة الأصعدة. فالتنمية الاقتصادية والاجتماعية هى الموجه الآخر للتنمية البشرية والمجتمعية.

مراجع الفصل الثانى عشر

1- Higgins, B., *Econmic Development - prnciples, problems and policies* (New York, Norton, 1959). PP. 80-81.

٢- جيرالد مايرو روبرت بولدوين: **التنمية الاقتصادية - نظريتها تاريخها سياستها** - ترجمة: يوسف عبد الله صايغ (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٦٤). ص ص ١٨ - ٣٠.

٣- ابراهيم عصمت مطاوع، متطلبات المخططات التربوية (**صحيفة التربية**، العدد الرابع، مايو ١٩٧٠) ص ٨.

٤- لفيف من الباحثين، **أمم قلقة، دراسة لمشاكل التوتر والتنمية فى العالم** (القاهرة: الدار القومية للنشر والتوزيع، د. ت) ص ص ١٥٣ - ١٥٥.

٥- فردريك هاربيسون، وتشارلز مايرز، **التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى - استراتيجيات تنمية الموارد البشرية**، ترجمة: ابراهيم حافظ (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٦٦) ص ٢٧.

٦- اوسكار لانج وفريدم. تايلور، **تخطيط الانتاج فى الدولة الاشتراكية**، ترجمة: أحمد رضوان عز الدين (القاهرة: دار الكاتب العربى، د. ت) ص ص ٦٥ - ٧٠.

٧- حامد عمار، **فى اقتصاديات التعليم** (القاهرة: دار المعرفة، ١٩٦٨) ط٢، ص ص ٤٩ - ٥٠.

٨- محمد نبيل نوفل، **التعليم والتنمية الاقتصادية**، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٩، ص ٨١..

9- Becker, G. S. ***Human Capital,*** (New York: Columbia university, 1970), P. 118.

١٠- محمد نبيل نوفل، مرجع سابق، ص ص ٨٩ - ٩٧.

١١- محمد نبيل نوفل، مرجع سابق، ص ص ٩٠ - ٩١.

١٢- المرجع السابق، ص ص ٩٦ - ٩٧.

١٣- المرجع السابق، ص ص ٩٨ - ١٠٠.

14- J. R. Walsh, "Capital Concept Applied to Man". In : UNESCO, ***Readings in the Economics of Education***, (Paris, UNESCO, 1971), Pp. 254-286.., PP. 254 - 286.

15- Ibid, PP. 284 - 285.

١٦- اليونسكو، مؤتمر التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ١٩٦٢، مرجع سابق، ص ص ٢٢ - ٢٥.

17- E. F. Denison,"Measuring the contribution of Education to Economic Growth," in Robinson & Vaizey (eds.) , The Economics of Education, (London) Macmillon, 1969), PP. 240 - 250.

18- Ibid, P. 230.

19- Ibid, P. 231.

20 National Academy of Education, Education for Employment, : Knowledge for Action, Report for the Task Force on Education and Employment, N.A.E. (washington: Acropo. lis Books LTD., 1979), P. 225.

٢١- زكى محمد الجوهرى، **تخطيط التعليم واعداد القوي البشرية فى خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى ج، ع. م.** (وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٣)، الجزء الثاني، ص ١٤٤.

22- Suennilson, and Elvin, Policy conference on Economic Growth and Investment In Education: **Targets For Education In Europe In OECD,** (Paris, 1970) P. 18.

٢٣- فيليب هـ. كومبز، **أسس التخطيط التربوى**، ترجمة: منصور حسين (منظمة اليونسكو، المعهد الدولى للتخطيط التربوى، د. ت) ص ١٥.

24- Pitambar, Pant, ***Economic and Social Development Manpower planning and Education,*** (U. A. R. The institute of National planning, July. 1966) p p. 11 - 17.

٢٥- محمد سيف الدين فهمى، **محاضرات فى تخطيط التعليم** (القاهرة: معهد التخطيط القومى، مذكرة رقم ٩٤٨، مارس ١٩٧٠) ص ٢٠.

٢٦- المرجع السابق، ص ٢٣.

٢٧- محمد زكى الجوهرى، مرجع سابق، ص ١٤٨.

الفصل الثالث عشر

التخطيط التربوى والتعليمى

الفصل الثالث عشر

التخطيط التربوى والتعليمى

مقدمة :

يعد التخطيط سمة ملازمة للحياة البشرية، سواء فى صورها البسيطة أو المعقدة، فالانسان ينظم حياته وأولويات عمله وفق تصور معين يضعه لنفسه ويسير عليه. وذلك فى ضوء ظروفه المادية والإجتماعية. وكذلك الجماعة الصغيرة كالأسرة تدبر حياتها وتنظمها وتخططها وفق مواردها وإحتياجاتها وأولويات الإنفاق وبنود ذلك الإنفاق. من هنا نلاحظ أن التخطيط عمل إنسانى مرتبط بوجود الإنسان والجماعة، ويتطور ويتعقد بتعقد وتطور حياة الانسان والجماعة.

والمجتمعات الإنسانية عرفت التخطيط منذ زمن بعيد، وربما لايكون ذلك التخطيط هو الذى نتحدث عنه اليوم ونمارسه، ولكن مابرحت هذه المجتمعات مجال التنسيق والتنظيم لحياتها وحياة شعوبها. سواء كان ذلك التخطيط يحقق مصالح القلة المسيطرة، أو يحقق مصالح الغالبية من البشر، فالتخطيط بهذا المعنى فعل ملازم للحياة البشرية.

وفى هذا الفصل سنعالج قضايا هامة ورئيسية تدور كلها حول ماهية التخطيط. وأنواع التخطيط وأساليبه، والتخطيط التربوى بوصفه عملا أشمل وأعم من التخطيط التعليمى المنحصر فى مجال محدد هو مجال التعليم. وفى نهاية الأمر نتطرق ايضا إلى العلاقة الجدلية بين كل ذلك وطبيعة المجتمع وبنية نظامه السياسى والأساليب أو الطرق التخطيطية التى يتبعها ويسير على منوالها لتحقيق العدالة والمساواة وتوفير حياة كريمة للمواطنين.

أولا: ماهية التخطيط:

لقد أصبح التخطيط ملمح أصيل للمجتمع العصرى أو المتطور، حيث لم

يعد قاصرا على مجموعة من الدول دون الأخرى، بل أن معظم الدول تأخذ به الآن، حيث أخذت به الدول الاشتراكية وكذلك الدول الرأسمالية والرأسمالية المتخلفة على حد سواء، وأن جميع هذه المجتمعات ترى أن التخطيط سياسة، ونظام، وفلسفة.

وعلى الرغم من أن المخططين يتفقون على أن التخطيط هو العمل لأجل المستقبل، إلا أنهم فى المقابل يقدمون تعاريف متباينة ومختلفة بخصوص مفهوم التخطيط وماهيته. فمن العاملين فى مجال التخطيط من يعرف التخطيط بأنه التوفيق بين ماهو مطلوب وما هو متاح عمليا عن طريق تعبئة وتنسيق وتوجيه الموارد والطاقات والقوى البشرية المتاحة لتحقيق أهداف اقتصادية وإجتماعية متفق عليها. وأن هذه الأهداف تحدد وترسم داخل المجتمع فى إطار الفلسفة السياسية والاجتماعية للمجتمع والتى تتفق وبنائه التاريخى والاجتماعى والثقافى، وأن تحديد فترة زمنية لتحقيق هذه الأهداف يكون من مستلزمات التخطيط العلمى(١).

وهناك من يعرف التخطيط بأنه سياسة، لأن الخطة الاقتصادية التى ترسمها دولة ما لاتعدو أن تكون مرآة تنعكس عليها السياسة العامة للدولة. كما أن التخطيط لايقوم على الارتجال، بل إنه يتطلب سياسة تخطيطية معينة، تهدف فى التحليل الأخير الى تحقيق أهداف معينة تنشد فى جملتها تحقيق حياةكريمة ومستقرة للإنسان. كما أن التخطيط يتطلب تعبئة الجهود وتضافر قوى مختلفة تكفل المواءمة بين الموجود والمنشود(٢).

كما أن التخطيط عبارة عن وسيلة عملية لتجميع القوى وتنسيق الجهود وتنظيم النشاط الذى تبذله جماعة من الجماعات فى إطار واحد مع تكامل الاهّداف وتوحيد المواقف، بحيث يمكن الإنتفاع بقدرات وإمكانات الأفراد واستغلال إمكانات البيئة والإفادة من تجارب الماضى ووسائل الحاضر،

للوصـول إلى أهداف تقـابل حـاجـات المجـتـمع وتحـقق إرتقـاءة الى حـيـاة اجتماعية أفضل.

ويرى البعض أن التخطيط عموما هو عبارة عن عملية تعاونية وليس عملية فردية، فهو تعاون على نطاق المجتمع الشامل، وهو تعاون بين النواحى الاقتصادية التقليدية التى تتناول الأرباح والمكاسب ورؤوس الأموال، والاستغلال والاستهلاك وما إلى ذلك، وبين النواحى الإجتماعية وقيمة الفرد فى الجماعة. وهو أيضا تعاون بين هاتين الناحيتين، وبين النواحى الإنسانية البشرية التى تتطلع الى مستقبل زاهر غير مظلم للبشرية فى المرحلة التى تمر فيها(٣). حيث أن التعاون بين النواحى الاقتصادية والاجتماعية والفكرية فى إطار يشمل الدولة بأكملها ، وفى كثير من الاحيان يشمل العالم أو أجزاء كاملة من العالم. هذا التعاون يتخذ صورا مكتوبة ومنشورة يقال عنها «خطط» أو «برامج».

ويؤكد آخرون بأن التخطيط عبارة عن مجموعة إجراءات تتخذ لتحقيق أهداف معينة ضمن الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة بوسائل قياسية، أى أن هذا التعريف يؤكد توافر أهداف معينة تريد الوصول اليها، وتوافر تدابير محددة للانتقال من الوضع القائم فى سنة الأساس الى الوضع المستهدف فى سنة الهدف(٤).

وهناك من يعرف التخطيط بأنه الوسيلة لإحداث التغير فى المجتمع من أجل توجيه التطور الإجتماعى والاقتصادى والسياسى بوسائل واعية لتحقيق أهداف محددة ضمن حيز من المكان والزمان المحدد(٥). ويعد التخطيط عند بعض المختصين منهجا من مناهج العصر الحديث للانتقال بالمجتمع من وضع معين إلى وضع أفضل، وبمعنى آخر يعد التخطيط

(كمنهج) بأنه الوسيلة أو الأداة للإنتقال أو تغير المجتمع الى الأفضل، فالتغير هنا فى حد ذاته غاية، بينما التخطيط وسيلة(٦).

وبتعبير أوضح وأدق، يعد التخطيط الأسلوب العلمى الذى يسعى الى تحقيق أهداف محددة بغية رفع المستوى المعيشى والثقافى للإنسان، وهو يتضمن تعبئة الموارد البشرية والمادية واستخدامها بكفاءة عالية لتلبية إحتياجات المجتمع المتزايدة. كما أن التخطيط الاجتماعى يعرف بأنه التخطيط الذى يستهدف تحقيق أهداف إجتماعية تتمثل فى تنمية التعليم والصحة والخدمات الدينية والثقافية والترويحية والسياحية ودراسة الآثار الاجتماعية للخطة الاقتصادية ويهدف إلى زيادة الرفاهية الإجتماعية من خلال توفير الإمكانات الاقتصادية السائدة فى الخطة الاقتصادية. بينما التخطيط الاقتصادى الذى يستهدف تحقيق أهداف إقتصادية تتمثل فى تحقيق معدلات نمو معينة أو تغير الهيكل الاقتصادى من زيادة الإنتاج السلعى لقطاع الزراعة والكهرباء والبناء، وزيادة إنتاج الخدمات الوثيقة الصلة بزيادة الانتاج السلعى(٧).

ويجب أن نلاحظ أن عملية التخطيط عملية مستمرة، فهى لاتنتهى بوضع خطة فى ميدان معين ثم تنفيذها على نحو ما. فالذى يضع سياسة تخطيطية تنفذ على مراحل وعلى سنوات خمس أو عشر مثلا قد تظهر له خلال مرحلة التنفيذ بعض المعوقات التى يجب عليه أن يتجاوزها بتغيير بعض جوانب هذه الخطة. كما يجب مراعاة التغيرات التى تحدث فى بعض أجزاء العالم ولاتتمشى مع الخطة التى رسمت من قبل. وهذا يستلزم تعديل الخطة القائمة لتتمشى مع هذه التغيرات الجديدة. أى أنه يجب مراعاة الأحداث الجارية والمستجدات على الساحة السياسية والاقتصادية، لأن الوصول الى مستوى معين يستلزم رسم خطة توصل الى المستوى الأعلى

حتى لايحدث تقهقر للوراء. وهذا يتطلب السعى دائما الى التقدم عن طريق تتبع البرامج والسياسات التخطيطية المختلفة.

ولاشك أن التخطيط السليم يتحقق بالنمو المتوازن فى الاقتصاد القومى. بمعنى ضمان إتفاق معدلات النمو فى جميع الأنشطة معا بحيث لايسبق أحدهما الآخر بدرجة تزيد من مطالبة عن إمكانياته أو يتخلف عنه فيعوق هذا التخلف تقديم الأنشطة الأخرى. ذلك لأن الإقتصاد القومى كالسلسلة تترابط حلقاتها مهما تباعدت الحلقات عن بعضها. بمعنى أن نمو قطاع معين بأكثر من إحتياجات القطاعات الأخرى يعنى تعطل الموارد البشرية وسوء إستغلالها(٨).

كما أن عملية التخطيط تحتاج إلى دراسة المجتمع دراسة كاملة شاملة من ناحية موارده وإمكانياته وحاجات أفراده ومطالبهم. لابد من الكشف عن الموارد المجهولة أو المغيبة من طاقات وخامات وموارد طبيعية، وإجراء إحصاء تفصيلى للسكان شاملا للجنس والسن ودرجة التعليم ونوعه، وحساب نسب الخصوبة والوفيات والمواليد فى حاضرها وفى مستقبلها...الخ.

وتتحدد عادة الوسائل المختلفة اللازمة لتحقيق أهداف الخطة بعمل إحصاء كامل لما هو متاح منها ولما هو متعذر الحصول عليه إلا بوسائل أخرى كالإدخار أو القروض الخارجية والديون ثم توضع هذه الخطط التفصيلية وهذه البحوث موضع التنفيذ بأن تنقل تباعا على الطبيعة ويستفاد من نتائجها عند وضع الخطة. ولاشك أن سرعة التقدم الإقتصادى رهن بالقدرة على سرعة إستيعاب الأنواع الحديثة من المعرفة والتقدم العلمى والتكنولوجى وتطبيقها فى رفع الكفاءة الإنتاجية لوحدة العمل ورأس المال وإستنباط المناسب من المستويات الفنية للانتاج الزراعى والصناعى وغير ذلك من أوجه النشاط الانتاجى(٩).

ولايمكن أن تتحقق الفاعلية لأى خطة الإ بمشاركة شعبية فى وضع تصوراتها ورسم ملامحها وتحديد البعد الإجتماعى منها، وذلك من خلال المشاركة الشعبية لمؤسسات المجتمع المدنى برمتها وكذلك لكافة فعاليات المجتمع، أن غياب الدور الشعبى لأى خطة لايمكن أن تصل الى النجاح الذى يخص الناس والبشر، فالخطة توضع من أجل الناس، ولذلك يستلزم الأمر مشاركة الناس فى الخطة وليس ذلك فقط فى وضع الخطة بل فى التنفيذ وأهم من ذ لك كله فى أعمال المراقبة والمتابعة لأن المتابعة الشعبية عنصر هام لنجاح التخطيط فى المجتمع.

ثانيا: التخطيط الاجتماعى[١٠]:

لاشك أن التخطيط الاجتماعى جزء من الخطة العامة للتنمية ويستعمل البعض اصطلاح (تنسيق المجتمع Community Organization) مرادفا للفظ التخطيط، ويخالف البعض الآخر هذا المعنى على أساس أن إصطلاح (التخطيط الاجتماعى) أعم من إصطلاح (تنسيق المجتمع) إذ أن عملية التخطيط تتصل بتنظيم المجتمع وتنسيق قواه للوصول الى أهداف معينة، عن طريق رسم سياسات مختلفة لمشروعات طويلة الأجل تحل بعض المسائل التى يعانيها المجتمع على الأمد البعيد، ومشروعات قصيرة الأجل تعالج المشكلات التى تحتاج الى علاج سريع.

ولقد إختلف العلماء أيضا فى تحديد مدلول تنسق المجتمع فقد أستعمله البعض على أساس أنه يعنى رسم برامج للإصلاح، وآخرون أطلقوه على حاجة منطقة معينة لبرنامج خاص فى ميدان معين. ولكن المفهوم المصطلح عليه الآن، هو أنه (تنسيق المجتمع) يعنى عملية إجتماعية يقصد من ورائها تنفيذ بعض برامج الخدمة الاجتماعية، عن طريق تنظيم الجهود وتوحدها وتعاون الأفراد لتحقيق برامج الإنعاش الاجتماعى.

فالإنعاش الاجتماعى يقلل من الفوارق بين طبقات المجتمع مما يتحقق معه معنى المجتمع الواحد الذى يؤدى الى الإستقرار الاجتماعى، ذلك لأن الفروق الاقتصادية والإجتماعية الكبيرة تؤدى الى تفكك أواصر المجتمع. كما أن الإنعاش الإجتماعى ضرورى من وجهة النظر الانسانية لأنه يؤدى الى رفع قيمة الإنسان، وحفظ شخصيته من الأمراض الإجتماعية والاقتصادية.

وعملية التنسيق هذه قد تأخذ شكلا من الأشكال الآتية:

- **شكلا محليا**: كما فى المجتمع المصرى، حيث نجد (المجلس الأعلى لرعاية الشباب والرياضة) الذى يختص بوضع السياسة العامة التى تسير عليها خدمات الشباب والتربية الرياضية والتنسيق بين هذه الخدمات وكذلك (المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب) الذى يختص بوضع السياسة العامة للفنون والآداب.. الخ.
- **شكلا إقليميا**: كما هو الحال فى مجلس التعاون الخليجى والذى يختص برسم سياسات التنمية والتنسيق بين دول مجلس التعاون الخليجى، واتحاد المغرب العربى والذى يقوم أيضا بوضع ورسم السياسات العامة فى كافة المجالات للتنسيق بينها وبين دول المغرب العربى .
- **شكلا دوليا**: كما هو الحال فى هيئة الأمم المتحدة التى تحاول عن طريق مجالها ولجانها ومنظماتها المختلفة، تنسيق أنواع الخدمات فى بلدان العالم، منظمة العمل الدولية مثلاً تساعد على دراسة مشكلات العمل والعمال، كما أنها تسهم فى رسم

برامج مختلفة لرفع مستوى العمال. وكذلك منظمة الصحة العالمية ومنظمة اليونسكو .... الخ.

والتخطيط الاجتماعى بالمفهوم السابق ينقسم بدوره إلى العديد من البرامج العامة والتى تشكل الأطر العامة للخطة، كل حسب مجاله وتخصصه، حيث أن الخطة العامة تحوى العديد من البرامج، وهذه البرامج التخطيطية هى(١١):

١- التخطيط المجتمعى Societal Planning

ويعنى هذا النوع من التخطيط بتنسيق خدمات المجتمع بعد الكشف عن حاجاته وإمكانياته، ووضع هذه الإمكانيات فى خدمة مطالب المجتمع وحاجاته، ويظهر من ذلك إعتماد هذا النوع من التخطيط على دراسات متعددة ومتشعبة، وبحوث مستمرة ومتكاملة، للوقوف على كل نواحى الوظائف الإجتماعية الهامة اللازمة لرسم عملية التخطيط ووضع قواعدها.

٢- التخطيط الاقتصادى Economic Planning

وهدفه تحقيق أقصى زيادة ممكنة فى معدل التنمية الاقتصادية، مع مراعاة الظروف الإجتماعية والاقتصادية، والعمل بكل الوسائل الممكنة على توفير الرفاهية للمجتمع، مع إشراك أفراد الشعب فى كل مشروع اقتصادى، لأن نجاح أى مشروع يعتمد قبل كل شىء على معاونة المواطنين وخلق جو من الثقة والحماس الحقيقى يزيد من قدرة العامل الانتاجية طالما أن هناك ضمان أكيد لتوزيع فائض القيمة المتحقق من العملية الإنتاجية بالعدل والمساواة على جميع المواطنين.

٣- التخطيط الثقافى Cultural Planning

وعن طريق التخطيط الثقافى نحاول أن نوفر حداً معقولاً من الثقافة لأفراد الشعب، يساعدهم على التكيف مع مقتضيات التغيرات الجديدة فى المجتمع الذى يعيشون فيه. ولذلك فان التوسع فى التعليم مثلا، يجب أن يسير جنبا الى جنب مع التوسع فى النظم الأخرى، وأهمها نظام الانتاج والتشغيل.

٤- التخطيط التربوى Educational Planning

ويهتم هذا التخطيط بالناحية التعليمية أو مايسمى تربويا (بالتربية النظامية وغير النظامية) حيث يعنى برفع مستوى التعليم بين السكان عن طريق فتح المدارس لكى يزود المواطنين بالمعرفة الضرورية وتنمية الفرد من جميع جوانبه وتزويدهم بالمفاهيم المطلوبة لمعنى المواطنة.

٥- التخطيط الصحى: Health Planning

يعنى هذا التخطيط بالجانب الوقائى الذى توفره المؤسسات الصحية لأفراد المجتمع ولابد من الإعتماد على معلومات إحصائية دقيقة وجديدة عن السكان وعدد المواليد والوفيات والتغيرات الحاصلة على هذه المعدلات.

ولابد أن يرافق ذلك تخطيطا صحيا للعادات الصحية والسلوك الصحى للمواطنين المتمثلة بالعناية بالمياه وطرائق استخدامها وعلى ضوء الواقع الصحى يمكن وضع التخطيط اللازم لمؤسساتنا الصحية ومايحتاج لها من إمكانيات فنية وصحية فى جميع المجالات الصحية.

ثالثا: مبادئ التخطيط الاجتماعى[١٢]:

يقوم مبادئ التخطيط الاقتصادى والاجتماعى، على مبادىء أساسية يجب مراعاتها عند إعداد الخطة، وهذه المبادىء هى:

١- الواقعية :

من أهم المبادىء الأساسية للعملية التخطيطية مبدأ (الواقعية) ولكى تكون الخطة واقعية يجب أن تراعى مايلى:

- ظروف المجتمع وطبيعة البناء الاجتماعى والسياسى.
- إمكانيات البيئة ومقوماتها.
- حاجات المجتمع الفعلية وأولويات هذه الحاجات
- تغليب مصالح الغالبية من أفراد المجتمع على مصالح القلة.
- السعى نحو تحقيق العدل الإجتماعى والمساواة.

فمن حيث ظروف المجتمع وطبيعة البناء الاجتماعى، فإن الأمر يستوجب التعرف على نظام الجماعة السياسى والاقتصادى والإجتماعى، إذ أن أسلوب المخطط فى الدول التى تدين بالنظام الديكتاتورى يختلف عنه فى الدول التى تسير على النظام الديمقراطى الليبرالى. وأسلوب المخطط فى الدول الرأسمالية يختلف عن أسلوبه فى الدول الاشتراكية. ويختلف عنه فى الدول الرأسمالية المتخلفة التابعة(١٣).

ولاشك أن الواقعية تستلزم مراعاة النظام السياسى الذى يحكم البلد حتى تكون الخطة على أساس الإطار السياسى العام، وبذلك تكون مقبولة من أفراد المجتمع وهيئاته، فلاتثور ضدها آراء تعطل تنفيذها. وينطبق هذا القول على الوضع الاقتصادى والأساس الذى يقوم عليه، من حيث أنه يؤمن بالحرية الاقتصادية أو التوجيه الاقتصادى مثلا. ولا يمكن أن نتصور أن الذى يخطط لمجتمع ما لايراعى أوضاعه الاقتصادية. فالنظام الرأسمالى مثلا تقتضى فلسفته مراعاة تشجيع الفرد للوصول الى أقصى قدر من الأرباح والدخول

واستغلال موارد الثروة. بينما النظام الاشتراكى يقضى بالتوجيه الاقتصادى للموارد نحو أفضل الاستخدامات الممكنة(١٤).

٢- الشمول والتكامل:

من أهم مايميز الخطة الناجحة الشمول والتكامل، فلا معنى لأن توضع خطة للتعليم دون مراعاة لحاجاتنا من المتعلمين على إختلاف تخصصاتهم وتدريباتهم. فمعاهد العلم ماهى إلا مؤسسات إجتماعية تقوم بتربية أبناء الشعب وإعدادهم للحياة. والمدارس والمعاهد والجامعات مؤسسات متضامنة فى تحقيق الأهداف الخاصة بالتعليم والأهداف العامة للدولة. وهى وأن كانت تختلف فى رسالتها أو فى أساليبها، إلا أنها تؤدى واجبها فى تكامل وتناسق حتى يمكن ربط التعليم بعجلة الانتاج القومى ومشروعات المستقبل.

فتخطيط التعليم مثلا، لايقف عند حد رسم سياسة معينة بقبول الطلاب وفتح المدارس، بل أنه يتعدى ذلك الى تخطيط المناهج الدراسية، وتعيين المستوى الثقافى والتحصيلى الذى يبلغه التلميذ فى نهاية كل مرحلة، وتمويل الخطة التعليمية، ووضع توزيع شامل للمدارس تراعى فيه العدالة بين مختلف القطاعات السكنية، وإعداد المعلمين وتدريبهم، وتجهيز الكتب الدراسية والأدوات والمبانى وتنظيم أوجه النشاط داخل المدرسة وخارجها.. وما إلى ذلك من كافة الأمور التى تتصل بعمليات التعليم.

٣- المرونة:

ظاهرة التغير من الحقائق الواقعة فى كل المجتمعات على إختلاف أنواعها، وأن التفكير فى مستوى التخطيط وفهم طبيعة العصر، يستلزم التعرف على طبيعة التغير الاجتماعى. ولهذا كان للتخطيط صلة وثيقة بالتغير الإجتماعى، لأنه أداة من أدواته فى واقع الأمر، وباعتباره محاولة

فعالة لضبط الإتجاهات الجارية للتغير وتوجيهها للحصول على الأهداف التى تحقق مصالح الجماعة(١٥).

والمجتمعات الانسانية فى تغير مستمر، فما هو مقبول فى وقت معين قد لايكون مقبولا فى وقت آخر، ومايكون صالحا فى مكان ماقد لايصلح لمكان آخر. ومن هنا تبرز أهمية اتصاف الخطة بالمرونة، بمعنى آخر، لابد للخطة عند وضعها من إمكانية التغير فى مشروعات النشاط الواحد، بما لايؤثر فى الأهداف العامة لهذا النشاط أو على الأهداف القومية(١٦).

٤- الاستمرار:

وقد ترسم الخطة لأمد قصير أو لأمد بعيد، وأيا كان هذا الأ مد، فلابد أن يستتبع ذلك رسم خطة جديدة وهكذا، حتى تسير عملية المجتمع وتندفع الى الأمام. فالمجتمعات لاتقف عند وضع معين لأنها تتغير، وهذا التغير يستلزم إستمرار الخطة واستمرار الهدف، حتى لايجمد المجتمع أو يتخلف نتيجة للزيادة السكانية مثلا أو لعوامل أخرى لاتقابل بالعلاج.

ويمكن أن نعبر عن الاستمرار بمعنى آخر غير المعنى السابق. وهذا المعنى الثانى مكمل للمعنى الأول، وهو أن مرحلة التنفيذ تعتبر استمرار لمرحلة الإعداد للخطة، ثم يلى مرحلة التنفيذ تقويم الخطة، حتى يمكن متابعة مراحل التنفيذ، ودراسة الصعوبات، وطرق تذليلها لكى تسير الخطة بنجاح فى تحقيق أهدافها.

كما يمكن أن نضيف الى المعنيين السابقين معنى ثالث، وهو أن الخطة تتضمن الاستمرار فى التجديد والتحسين. فقد تظهر عند التنفيذ تغيرات معينة تؤدى بالمشروع الى ماهو أحسن وأفضل، ولانقصد بهذا، المرونة، وإنما نقصد بذلك استمرار عملية التجديد، واستمرار عملية التقويم، ولايجاد حل لكل الصعوبات التى تعترض عمليات التنفيذ(١٧).

٥- التنسيق :

التنسيق من المبادىء الرئيسية للتخطيط، ويتم على مستويين هما:

أ- التنسيق بين الأهداف التى ترمى الخطة الى تحقيقها.

ب- التنسيق بين الوسائل والإجراءات والسياسات اللازمة لتنفيذ الخطة وإمكان تحقيق أهدافها.

ومن ناحية تنسيق الأهداف، نجد أن فى كل خطة أهداف أساسية وأخرى فرعية، كما أن لها أهداف استراتيجية وأخرى تكتيكية، وهذا يستوجب التنسيق بين هذه الأهداف بحيث لايكون هناك تكرارا أو تداخلا او تقاطعا بين الأهداف[١٨].

أما بالنسبة الى التنسيق بين الوسائل والإجراءات والسياسات اللازمة لتنفيذ الخطة فالتنسيق ضرورى، حيث أن تعدد الوسائل والإجراءات يؤدى الى تشتت الجهود وكثرة التكاليف والجهد، فالتنسيق بين الوسائل والإجراءات ضرورى مادام هناك أهداف واحدة.

فمثلا بالنسبة الى التنمية الثقافية، فهناك دور الصحف والمجلات والكتب الثقافية وهناك دور الإذاعة والتلفاز، ودور المسرح والسينما والفنون الجميلة المتاحف والمعارض..الخ. فالتنسيق من حيث الأهداف والوسائل ضرورى بحيث يتناول الكم والكيف فى الوقت نفسه والطبقات الإجتماعية التى توجه لهم هذه الوسائل إضافة إلى مراعاة التوقيت الزمنى الملائم لكل موقف على حدة[١٩].

رابعا: التخطيط التربوى:

من الجدير بالذكر أن نؤكد أن التخطيط التربوى ولد فى قلب وأحشاء التخطيط الاقتصادى، ونشأ نتيجة لشعور هذا التخطيط الاقتصادى بعجزه

وعدم قدرته منفردا عن تحقيق أهدافه، إذا لم يدخل فى حسابه العنصر البشرى ومايحتاج اليه من إعداد وتربية. ولاحاجة إلى أن نتوقف عند الدراسات العديدة التى نشأت نتيجة لظهور التخطيط الاقتصادى، والتى أكدت دور التربية فى التنمية ودور التخطيط التربوى فى التخطيط الاقتصادى ولقد، برهنت هذه الدراسات العديدة على أهمية رأس المال البشرى فى أى عملية تنمية اقتصادية أو اجتماعية، وأبرزت دور اعداد الطاقة العاملة فى تنمية الانتاج، بل قاست العائدات الاقتصادية للتربية وللإعداد وماينجم عنهما من زيادة فى الدخل القومى(٢٠).

ومن هنا فإنه يجب الإشارة إلى التباينات الأساسية بين التخطيط التربوى والتخطيط التعليمى ، حيث يركز التخطيط التربوى على وضع الخطة العامة للتربية سواء فى داخل معاهد العلم والمعرفة أو خارجها، فهو يهتم أساسا بدور التربية النظامية والتربية اللانظامية، ومن هنا فإن مفهوم التخطيط التربوى أعم وأشمل من التخطيط التعليمى الذى يقتصر على مراحل التعليم أو نوع محدد من التعليم أو فترة زمنية محددة، أن التخطيط التربوى يضع الإطر والتصورات العامة والشاملة لما يتم داخل جدران المدرسة وخارجها، أى أنه يهتم بكل مايتعلق بالفعل التربوى، ويدخل فى حسابه مايتم داخل المؤسسات المجتمعية الأخرى، الأذاعة، التلفاز، الصحف، المجلات...الخ، إلى جانب مايتم داخل جدران المدارس والمعاهد.

ويمكن تعريف التخطيط التربوى من خلال ماسبق بأنه: التنبؤ بسير المستقبل فى التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول الى تنمية تربوية متوازنة وإلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة، والى الربط بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والإجتماعية الشاملة.

ولقد عرفت دول العالم قديمة وحديثة التخطيط التربوى سواء كانت تلك الدولة متقدمة أو متخلفة، رأسمالية أو اشتراكية، والشئ الذى نريد أن نؤكد عليه هو أن التخطيط التربوى خرج من أحشاء التخطيط الاقتصادى والاجتماعى ولم يخرج منفردا أو مستقلا عنهما، وسنشير فيما يلى الى أهم المناطق التى شهدت ولادة التخطيط التربوى خلال النصف قرن المنصرم.

١- نشأته(٢١):

أ- فى أمريكا اللاتينية: انطلقت المحاولة الأولى للتخطيط التربوى الشامل فى الإجتماع الثانى لوزراء التربية فى دول امريكا اللاتينية (اجتماع ليما Lima) فى مارس ١٩٥٦ وفى الوقت نفسه دعت منظمة اليونسكو الى مؤتمر اقليمى فى (ليما) عاصمة بيرو، وضع توصيات كانت منطلقا للمشروع الرئيسى الخاص بالتوسع فى التعليم الابتدائى فى أمريكا اللاتينية وهو مشروع العشر سنوات (١٩٥٧-١٩٦٧) أقرته الهيئة العامة لليونسكو فى إجتماعها التاسع.

ب- وفى البلدان الآسيوية: كان منطلق التخطيط التربوى مؤتمراً إقليميا نظمته اليونسكو عام ١٩٥٢ فى مدينة (بومباى Bombay) دار حول التعليم المجانى والالزامى فى آسيا الجنوبية وبلدان البحر الهادى. وفى عام ١٩٥٨ عقدت حلقة دراسية فى نيودلهى حول اصلاح التعليم فى آسيا الجنوبية والشرقية. بحثت بعض المشكلات المتعلقة بتخطيط التربية وادارتها، ونيتجة هذه الجهود ظهرت فى عام ١٩٦٠ خلال اجتماع اقليمى فى (كراتشى) للدول الآسيوية الأعضاء فى منظمة اليونسكو، ومثل هذا الاجتماع منعطفا خطيرا وهاما فى تاريخ التربية والتخطيط التربوى فى بلدان آسيا.

جـ- وفى أفريقيا: كان المنطلق مؤتمر اديس آبابا للدول الافريقية،

مارس ١٩٦١، وهو مؤتمر هام أبرز أهمية التخطيط التربوى فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ووضع توصيات متعلقة بالمراحل المختلفة لعملية التخطيط وبخلق أجهزة للتخطيط وبخطة التوسع فى مراحل التعليم المختلفة. وقد شاركت فى هذا المؤتمر الدول العربية الأفريقية.

د- **وفى أوربا**: كان من أبرز الجهود المشتركة بين دول أوربا فى سبيل تنمية التخطيط التربوى، الحلقة الدولية التى نظمتها اللجنة الوطنية الفرنسية لليونسكو- بالتعاون مع منظمة اليونسكو، فى عام ١٩٥٩، والتى دارت أبحاثها حول التخطيط التربوى فى علاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقد حضر هذه الحلقة ثلاثون عربيا واقتصاديا وعالم إجتماع من مختلف أنحاء العالم.

وفى أكتوبر عام ١٩٦١ نظمت (منظمة التعاون والتنمية الاقتصاديةO.C). D.E) فى واشنطن مؤتمراً حول (سياسات النمو الاقتصادى والاستثمار فى التعليم) كان منطلق لولادة المشروع الشهير الذى عرف باسم (المشروع الاقليمى لدول البحر المتوسط) والذى استهدف الربط بين حاجات التربية وحاجات القوى العاملة فى ست دول هى: ايطاليا، يوجوسلافيا - سابقا - تركيا، اليونان، اسبانيا، والبرتغال.

هـ- **فى الوطن العربى**: أوصت الدورة العاشرة لهيئة العامة لليونسكو عام ١٩٥٨ بضرورة إجراء مسح للحاجات التربوية فى البلاد العربية، وقد تكونت على أثر ذلك لجنة ثنائية طافت البلدان العربية وتعرفت على مشكلاتها، وقدمت تقريرا أشارت فيه إلى ما أضافه التعليم من توسع كبير فى هذه البلدان، كما أشارت الى مايشكو منه هذا التوسع من خلل وإفتقاد للتوازن بين جنباته (بين مراحل التعليم - بين تعليم البنات والبنين، بين التعليم النظرى والفنى، بين التعليم فى الريف والمدينة، بين التوسع

الكمى والتوسع الكيفى)، وانتهى التقرير إلى بيان أهمية التخطيط من أجل مواجهة هذا الخلل فى النمو، ومن أجل تحقيق توسع تربوى متوازن. ثم توالت الجهود التربوية على مستوى الوطن العربى بعد ذلك بعقد المؤتمرات والندوات على مستوى وزراء التربية ووزراء الاقتصاد وغيرهم، وأصبح التخطيط التربوى فى الوطن العربى ضرورة حياتية لتنظيم شئون التربية وتحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى وتحرير الانسان العربى من صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه، وتحرير قواه العقلية والبدنية، وإعطاءه الفرصة كاملة لكى يتحقق من خلال ابداعاته ومبتكراته.

٢- أهدافه

للتخطيط التربوى أهداف وغايات عديدة تسعى كلها نحو تطور الحياة الاجتماعية والتربوية فى المجتمع، وتسعى إلى تنسيق الجهود بين مجال التربية والتعليم والتخطيط الاقتصادى والاجتماعى، وهى تأخذ بأحدث الأساليب العلمية والفنية، ويمكن الإشارة الى أهم الأهداف فيمايلى:[٢٢]

أ- التخطيط التربوى يسعى نحو السيطرة على المستقبل:

فالتخطيط التربوى يريد أن يطرح منذ اليوم مشكلات السنوات المقبلة ويتنبأ بها ليستطيع بالتالى أن يقدم لها الحلول اللازمة وليعد ماينبغى لمواجهتها. فاذا كانت اعداد الطلاب ستزداد بمقدار معين فى السنوات المقبلة (نتيجة لتزايد السكان والمواليد ونتيجة لتزايد الطلب الاجتماعى على التعليم) فلابد أن نعد لهذه الزيادة المتوقعة ماتحتاج اليه من معلمين وأبنية وتجهيزات وأموال.

ب- التخطيط التربوى لايكتفى بالتنبؤ:

فهو لايكتفى مثلا بأن يتنبأ بالتزايد المتوقع فى إعداد الطلاب بل يتجاوز

هذا الى التدخل في هذا التزايد. أنه لايتنبأ فقط بالمستقبل، ويعد العدة له على هذا الأساس، بل يتدخل في حينه. بتعبير آخر: التخطيط التربوى لايخضع للزيادة المتوقعة التى يمكن أن تقع فى اعداد الطلاب، بل يريد أن يتحكم ويسيطر فى هذه الزيادة. أى أن يجعل هذه الزيادة بالقدر الملائم، أى يجعلها متناسبة مع إمكانات التزايد فى إعددا المعلمين والأبنية والأموال.

معنى هذا أن التخطيط التربوى يريد أن يتحكم فى مستقبل التربية تحكما علميا ومدروسا، بدلا من أن يترك الأمر للزمن، وبدلا من ان يترك المستقبل وشأنه يفرض نفسه دون أن يكون لنا فى صنعه نصيب، فالتخطيط التربوى هو أولا وأخيراً صناعة المستقبل وبناء المستقبل، وهو محاولة علمية يقوم بها انسان العصر الحديث ليقود هذا المستقبل نحو الأهداف التى يريدها وليوجه ويبتكره.

جـ- التخطيط التربوى يسعى للربط بين التربية والتنمية الاقتصادية:

فالتنمية التربويةهى الأداة الرئيسية لأى تنمية اقتصادية واجتماعية، ولاسبيل الى تحقيق تنمية اقتصادية أواجتماعية فى بلد من البلدان دون تنمية الثروة البشرية "ورأس المال البشرى Human Capital" فيها، أى دون تربية وإعداد الأفراد الذين تحتاج اليهم المشروعات المختلفة فى التنمية الصناعية والزراعية وسواهما.

ومعنى هذا أن مجرد التنمية التربوية ومجرد التوسع فى التربية لايمكن أن يكونا هدفا فى حد ذاتهما، ولابد أن يكون الهدف من التوسع التربوى توفير العناصر اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتحقيق هذه التنمية الشاملة للمجتمع بالتالى.

وهنا تجدر الإشارة الى أن عملية الربط بين التربية والتنمية لم تعد نافعة

فى عـالم اليـوم حـيث لايمكن أن نربط التـوسع التـربوى الذى هو حق من حقوق الانسان بالتوسع فى مجال التنمية، بمعنى آخر لو أن مجتمعاً متخلفاً إقـتـصـاديا سـوف يعـجـز عن التـوسع التـربوى لافـراده، وهذا يعنى ربطا ميكانيكيا بين التربية والاقتصاد، فى حين أن النظريات الحديثة فى عالم اليوم تنادى بأحقية الانسان أينما وجد بالتربية والتعليم وبصرف النظر عن حاجـة التنمية الى ذلك، لأن ذلك يعنى فشل التنمية الاقتصادية وعليه يجب ان تتوجـه الجهود نحو تطوير تلك التنمية، وليس تضيق فى مجال التربية والتعليم أمام أفراد المجتمع.

د- التخطيط التربوى يهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية :

ولعل هذا الهـدف، هو هدف الأهداف فى التـخطيط التـربوى وفى أى تخطيط. فالتـخطيط يستـهدف أن يوصلنا الى مـردود أكبر بنفس القدر من الإمكانات، والتـخطيط التربوى يريد أن يواجـه أزمـة التربية المتعاظمة عن طريق الإفادة من الإمكانات المتاحة لها على أفضل وأكمل شكل ممكن.

خامسا : التخطيط التعليمى:

هناك تعاريف عديدة للتخطيط التعليمى من أبرزها: التخطيط التعليمى هو العمليـة المتـصلة المنتظمـة التى تتضـمن أساليب البحث الاجتـمـاعى ومـبـادىء وطرق التـربيـة وعلوم الإدارة والاقـتـصـاد والماليـة وغـايتـهـا أن يحصل التلميد على تعليم كاف ذى أهداف واقعية وعلى مراحل محددة تحـديداً تامـا، وأن يمكن كل فـرد من الحـصـول على فـرصـة ينمى بهـا قدراتـه، وأن يسهم إسهاماً فعالا بكل مايستطيع فى تقدم البلاد فى النواحى الإجتماعية والثقافية والاقتصادية(٢٣).

ويتـضح من هذا التـعريف الشـامل أنه يتـمشى مـع مفـهوم التـخطيط

العام، فالتخطيط التعليمى أيضا عملية مقصودة تهدف الى إستخدام طرق البحث العلمى وأساليبه وتقنياته فى تحقيق أهداف المجتمع بشكل عام. كما يتضمن ايضا ضرورة ان يكون التخطيط للتعليم ضمن الإطار العام للتخطيط القومى للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، بحيث يشارك التعليم بأقصى درجة ممكنة فى تحقيق التقدم الإجتماعى والثقافى المجتمع.

ويعطى المخطط التعليمى أهمية لدور النظام التعليمى من خلال جهدين أساسيين:

- **الجهد الأول التقليدى:** ويتمثل فى تزويد المجتمع وأفراده بالمعارف التى يحتاج اليها للتغلب على المواقف الجديدة.
- **الجهد الثانى الحديث:** والذى يفرق بين الإتجاه النظرى (الاكاديمى) والإتجاه العملى التقنى.

والتخطيط التعليمى يسعى بهذه الكيفية إلى تحقيق حاجة المجتمع لكل من هذين الإتجاهين السابقين. فالملاحظ أن الدول النامية تهتم فى تخطيطها التعليمى بالجانب النظرى، فى الوقت الذى هى فى أشد الحاجة الى التعليم التقنى. ولهذا نجد النظام التعليمى يعطى المعرفة النظرية فى الوقت الذى يتطلع المجتمع الى المعرفة الفنية. وبذلك يغترب النظام التعليمى عن المجتمع.

كما أن التخطيط التعليمى يستطيع إعادة الصلة بين المدرسة - النظام التعليمى- والمجتمع. وذلك عن طريق الإهتمام بتوسيع التعليم التقنى والتقليل من مساحة التعليم الأكاديمى، وذلك على أسس ومعايير علمية وليست إجتماعية أو طبقية، كما أن ذلك يتطلب ضرورة مراجعة النظرة الى التعليم الفنى من قبل المجتمع، وأن يكون معيار الالتحاق بكل نوع من الأنواع معياراً موضوعياً علمياً، وليس معيارا يستند الى الثروة أو الوضع

الاجتماعى، حتى لانجد فقراء الطلاب هم وحدهم الذين ينخرطون فى التعليم الفنى أو التقنى.

١- التخطيط التربوى والتخطيط التعليمى [٢٤]:

من الضرورى أن نفرق بين التخطيط التعليمى والتربوى. والتفرقة بين الأثنين ليست تفرقة بين مفهومين للتخطيط بقدر ماهى تفرقة بين مفهوم للتعليم ومفهوم للتربية. فالتخطيط هو أسلوب أو وسيلة فى العمل، أو هو مجموعة من التدبيرات والإجراءات فى النشاط العام يراد منها الوصول إلى تحقيق هدف محدد، وينطبق هذا إذا كان الهدف تخطيطاً للتربية أو تخطيطاً للتعليم. وإذا كان تعريفنا للتعليم بأنه : العملية المقصودة التى تؤدى بواسطة مؤسسات أنشأت خصيصاً لهذا الغرض ويقوم أفراد أختيروا ودربوا خصيصاً للقيام بهذه العملية بهدف الحصول على معرفة أو أكتساب مهاره أو تنمية قدرات أو طاقات خاصه، فان عمليه التربية أوسع من هذا وأعظم.

فالتعليم يٌكون جانباً من جوانب العملية التربوية أو عمقاً من أعماقها. والتربية لاتهدف فقط الى توصيل معرفة أو إكساب مهارة أو تنمية قدره أو طاقة ولكنها بالإضافة لهذا وفوق هذا تهدف الى تنمية الفرد من جميع جوانبه الروحية والخلقية والفكرية والمهارية والبدنية، وإعداده إعداداً سليما لكى يكون عضوا نافعا فى المجتمع الذى يعيش فيه. بل أن التربية لاتهدف فقط الى إعداد المواطن الصالح للمجتمع الذى يعيش فيه هذا المواطن بل تهدف عن طريق وسائلها الى تنمية هذا المجتمع وتطويره وتحسينه بما يحقق الأهداف والقيم الإنسانية العليا.

لهذا فمؤسسات التربية أوسع وأعظم من مؤسسات التعليم. فالأسرة والمسجد والكنيسة والسينما والمسرح والتلفاز ودور النشر والثقافة كلها مؤسسات أو وسائل للتربية والتخطيط لها بهذا المعنى يشمل تخطيطا للاسرة

وتخطيطا للثقافة وتخطيطا للترويح وتخطيطا لنشر القيم وتنظيم العلاقات الاجتماعية في المجتمع.

على أنه من الخطورة النظر الى التعليم نظرة منفصلة عن التربية فقد ينشأ عن هذا أن تهتم المدرسة بالتحصيل وأن تتخم مناهجها بالمادة العلمية وأن تهمل النواحى التربوية الأصيلة بإعتبارها وظيفة مؤسسات أخرى. وعلى أى حال فإننا ننظر هنا الى التعليم على أنه العملية التربوية التى تتم ضمن إطار المدرسة أو المؤسسات التعليمية البحتة. ومن هنا فإن هناك دور رئيسى للتخطيط التربوى الشامل، ودور رئيسي ايضا للتخطيط التعليمى الذى يقصر وظيفته على مايتم داخل جدران المدارس والمعاهد والجامعات أى داخل التربية النظامية.

٢- أهداف التخطيط التعليمى(٢٥):

للتخطيط التعليمى أهداف متنوعة، إجتماعية، سياسية، وثقافية واقتصادية. وسنحاول فيما يلى عرض أهم تلك الأهداف على الصعد المختلفة.

١- الأهداف الإجتماعية:

يمكن إجمال الاهداف الإجتماعية للتخطيط التعليمى فيما يلى:

أ- منح جميع أفراد المجتمع فرصا متكاملة للتعليم بصرف النظر عن الوضع الإجتماعى أو الاقتصادى، أو دون عوائق مادية أو معنوية.

ب- إتاحة الفرصة أمام كل فرد من أفراد المجتمع فى تحصيل التعليم الذى يتناسب مع قدراته وإمكانياته العقلية والذهنية.

ج- توفير إحتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطورة الاقتصادى والإجتماعى.

د- المساهمة فى تطوير المجتمع وتحويله الى مجتمع حديث يتميز بالمرونة والقدرة على الإستجابة لمستجدات العصر.

هـ- الحفاظ على هوية المجتمع والحيلولة دون أندماجها فى هويات أخرى.

٢- الأهداف السياسية:

ويمكن إجمالها فيمايلى:

أ- المحافظة على الكيان السياسى والإجتماعى للدولة والعمل على تطويره بما يحقق مصالح الغالبية من الناس.

ب- تنمية الروح القومية والوطنية بين أفراد المجتمع.

جـ- تطوير المجتمع بما يحقق مصالح الفرد والجماعة وعدم تغليب مصالح طرف على آخر.

د- خلق نوع من الوعى الإجتماعى والسياسى لدى المواطنين بأهمية تطوير وتحديث المجتمع.

٣- الأهداف الثقافية:

وتتلخص الأهداف الثقافية للتخطيط التربوى فيما يلى:

أ- المحافظة على الثقافة الانسانية ونشرها بوصفها منتج بشرى يخص الإنسانية وتستفيد منه كل جماعة حسب إحتياجها لتلك الثقافة.

ب- تنمية الثقافة وتطويرها وتنويعها عن طريق البحث العلمى مع الإحتفاظ بوحدتها وكليتها، والعمل على نشر ثقافة الفئات والطبقات الإجتماعية المهمشة.

ج- نشر التعليم ومحو الأمية بجعل التعليم حقا لكل مواطن لايعوقه عن ذلك أى عائق مادى أو إجتماعى.

د- رفع مستوى الثقافة الوطنية بين أفراد المجتمع عن طريق رفع مستوى التعليم فى جميع مراحله وزيادة إمكانيات وصول كل فرد إلى أعلي درجات السلم التعليمى والمعرفى.

هـ- حل مشكلات الثقافة وازالة التعارض بين الأهداف المختلفة للسياسة التعليمية بما يحقق وحدة الثقافة وإنتشار المعرفة ونموها والقضاء على إمتياز نوع من الثقافة أو التعليم على نوع اخر. حتى لاتطغى ثقافة فئة أو جماعة على ثقافة المجتمع الوطنية.

٤- الأهداف الاقتصادية:

ويمكن تلخيص الأهداف الاقتصادية للتخطيط التعليمى فيما يلى:

أ- مقابلة إحتياجات البلاد على المدى القصير والبعيد من القوى العاملة ذات المستويات الوظيفية المختلفة.

ب- زيادة الكفاية الإنتاجية للفرد عن طريق اكسابه المهارة والخبرة.

ج- زيادة قدرة الفرد على التحرك الوظيفى، بحيث يستطيع تغيير عمله أو وظيفته بسهولة تبعا لظروف الانتاج أو التغيرات فى الاقتصاد.

د- مواجهة مشكلات البطالة بين المتعلمين وغير المتعلمين بحيث يتم إستغلال كامل لجميع القوى العاملة المتوفرة.

هـ- المساهمة فى الإسراع فى عملية التطوير الاقتصادى والصناعى عن طريق تنشيط البحث العلمى والتكنولوجى وإعداد الأفراد القادرين على القيام به.

و- تنسيق سياسة الصرف على التعليم ليس فقط بين أنواع ومستويات التعليم المختلفة بل بين قطاع التعليم والقطاعات الاقتصادية الأخرى.

ز- رسم السياسات الخاصة بإستغلال مخصصات التعليم أقصى استغلال ممكن عن طريق إتباع الطرق العلمية لتقليل تكاليف التعليم مع زيادة كفاءة إنتاجيته الى اقصى حد ممكن. وتوسيع قاعدته وإتاحته لأكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع.

- سادسا: تخطيط القوى العاملة والتخطيط للتنمية الشاملة:

١- أهمية تخطيط القوى العاملة:

تتحدد أهمية تخطيط القوى العاملة بالنسبة للتخطيط من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالحقائق التالية:

أ- أن إحتياجات التنمية لاتنحصر فى المستلزمات المادية للمشروعات، ولكنها تمتد أساسا الى القوى البشرية اللازمة لهذه المشروعات، بل أن العنصر البشرى يعتبر المحور الأساسى لجميع عناصر الإنتاج الأخرى، فهم الذين يديرون الآلات، وهم القائمون بأمر الإدارة، وهم العاملون على تحسين طرق العمل.... .الخ. وهكذا تتوقف مشروعات التنمية الى حد بعيد على توفير إحتياجاتها من الأفراد وفق مستويات المهارة المطلوبة.

ب- أن التغير الذى نشهده فى هذا العصر القائم على العلم والتكنولوجيا أدى إلى ظهور مهن جديدة مثل الالكترونيات والحاسب الآلي لها أهمية كبرى. وإنقراض أو قلة الطلب على مهن قديمة مثل الصناعات اليدوية والتغيير فى مستويات المهارة المطلوبة لكثير من المهن القائمة (نتيجة لتطور وسائل الإنتاج وأساليب العمل).

جـ- التخلف الذى فرض على الدول النامية بصفة عامة، جعل القوى البشرية المدربة بها لا تتناسب من حيث المستوى أو العدد مع متطلبات الإنطلاق الذى تبتغيه لتعويض مسافة التخلف الذى تعانى منه، ففى

مصر نجد أن معظم القوى العاملة مازالت تعمل فى الزراعة، بل أن قطاع الزراعة يعانى من فائض فى الأيدى العاملة، الأمر الذى أدى الى هجرة مستمرة من قطاع الزراعة الى قطاعات النشاط الاقتصادى الأخرى.

د- استمرار أداء أجهزة التعليم والتدريب لوظيفتها على أسس تقليدية موروثة لا تتناسب مع إحتياجات مشروعات التنمية من القوى العاملة(٢٦).

٢- عمليات تخطيط القوى العاملة:

تخطيط القوى العاملة: «هو العملية التى يتم بها حصر وتقدير موارد المجتمع من القوى البشرية ثم توجيهها بين قطاعات الانتاج والخدمات المختلفة بما يحقق أهداف التنمية الاقتصادية والإجتماعية الشاملة فى أقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة وجهد ممكنين(٢٧) ، وأنه من الممكن - تبعا للتعريف السابق - أن نقسم تخطيط القوى العاملة الى ثلاث خطوات رئيسية(٢٨).

أ- تصوير الوضع الراهن للقوى العاملة.

ب- التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة وتوزيعها على المهن والأعمال.

ج- تحويل الحاجات المتصلة بالقوى العاملة الى حاجات تعليمية. وفيما يلى عرض لكل خطوة من هذه الخطوات.

أ- تصوير الوضع الراهن للقوى العاملة:

حتى يمكن تصوير ورسم صورة كاملة للحالة الفعلية للقوى العاملة يتطلب الحصول على بيانات عن:

- تركيب السكان تبعا للنوع وفئات السن وذلك لتقدير قوة العمل الموجودة واحتمالات تغييرها فى المستقبل.

– حجم قوة العمل وتوزيعها على قطاعات الإنتاج والخدمات المختلفة.

– العمالة والبطالة فى القطاعات المختلفة.

– الهيكل الوظيفى لكل قطاع.

– الحالة التعليمية للقوى العاملة فى كل قطاع وفى كل مستوى وظيفى به.

– نظام التعليم والتدريب ومدى إمكانياته فى تخريج الفئات المختلفة من العاملين فى أوجه النشاط المختلفة.

وتتطلب هذه البيانات عن تصوير الوضع الراهن للقوى العاملة مناقشة: تصنيف وتوصيف المهن والأعمال. واقامة هيكل وظيفى مناسب لكل مهنة. ولتصنيف وتبويب المهن والأعمال، يجب أولا أن نفرق بين إصطلاح «النشاط الإقتصادى» واصطلاح «المهنة» فالنشاط الاقتصادى هو الميدان الذى يعمل فيه الفرد بصرف النظر عن مهنته، أما المهنة فهى مجموع الوظائف والمهارات والواجبات التى يجب أن يؤديها الفرد. ويتم تصنيف المهن على أساس تجميعها فى مجموعات متشابهة تضم كل مجموعة عددا من المهن المتشابهة. وتختلف النظم المتبعة فى تبويب وتصنيف المهن والأعمال باختلاف الغرض من تطبيقها، إلا أنها تكون جميعا فى شكل مجاميع أو اقسام رئيسية يحتوى كل منها على أقسام أو مجاميع أخرى فرعية يربطها طابع العمل وخصائصه وتنقسم بدورها الى مهن وتخصصات. وقد أعد مكتب العمل الدولى تصنيفا دوليا للمهن يصلح دليلا للدول المختلفة لتبني كل دولة على غرارة التصنيف الذى يلائم ظروفها. ويحتوى هذا التصنيف الدولي على ١١ قسما ينقسم الى ٧٣ بابا يضم (٢٠١ فصل بها ١٣٤٥ ممهنة)[٢٩]. وقد استخدمت منظمة الدول الاقتصادية المتقدمة O.E.C.D. التصنيف الدولى للمهن. الا أن التصنيف الأمريكى

للمهن الذى يحتوى على ٤٠ر٠٠٠ مهنة لم يراع التصنيف الدولى للمهن. ويهتم توصيف المهن بوصف الطبيعة Job Description أى بيـان الخصائص الرئيسية التى تساعد على التعرف على أفراد المهنة. وخصائص التخرج Qualification Rating التى تهتم ببيان المهارات والمعارف التى يجب اكسابها للفرد للعمل فى مهنة ما[٣٠].

أما إقامة الهيكل الوظيفى فإنه يتطلب حصر القوى العاملة ومعرفة النظام التعليمى والتدريب ووضع نظام شامل للاجور والحوافز. ومن الواضح أن المهن المختلفة تختلف فيما بينها فى الهيكل الوظيفى التفصيلى بما يناسب طبيعة العمل فى كل مهنة، إلا أنه قد تم التعارف على إقامة هيكل وظيفى عام لايهتم بالتفصيلات، ويستوعب المستويات الوظيفية المختلفة فى المهن المختلفة، ويسمح بمقابلة هذه المجموعات الوظيفية بمستويات تعليمية معينة، وهذا الهيكل الوظيفى العام يشتمل على المستويات الآتية:

١- المديرون

٢- الاخصائيون

٣- الفنيون

٤- الفئات المساعدة.

٥- العمال المهرة

٦- العمال متوسطو المهارة

٧- العمال غير المهرة[٣١].

ويتم حصر القوى العاملة إما عن طريق التعداد السنوى أو عن طرق العينة أو الحصر الشامل بهدف معرفة الأعداد الموجودة فى كل مهنة، ومدى شغل هذه الوظائف - العجز أو الزيادة - ويمكن أن يظهر هذا الحصر فى الجدول التالى:

جدول رقم (٢)

يوضح معرفة المستويات التعليمية الحالية لكل مهنة

مجموعة الوظائف	الحالة التعليمية			
	عال	فوق المتوسط	متوسط	أقل من المتوسط
الادارة العليا				
الاخصائيون				
الفنيون				
الفئات المساعدة				
العمال المهرة				
العمال متوسط المهارة				
العمال غير المهرة				

المصدر: مختار حمزة وآخرون، مرجع سابق، ص ٧٥.

ومن هذا الحصر ومن البيانات السكانية يمكن التوصل إلى صورة عن النقص والزيادة فى الأعداد والمستويات المطلوبة. كما يبين ذلك الفائض فى بعض المهن ويستدعى هذا دراسة لمعدلات الأداء السليم والإنتاج، كما يجب أن تكون مبنيه عليه.

وحتى تكتمل الصورة عن القوى العاملة يجب عمل مسح للنظام التعليمى مبينا فئات الخريجين فى المراحل والأنواع المختلفة، ومدى وفائها بالأعداد والمستويات المطلوبة فى قطاعات النشاط الاقتصادى والخدمات. ويبين هذا المسح مصادر عدم التوازن بين نظام التعليم ونظام التدريب، ويبين حاجات المشروعات الاقتصادية من القوى العاملة.

ويمثل نظام الأجور والحوافز عاملا هاما في بعض مشكلات القوى العاملة، فقد يكون النقص فى المهن نتيجة لعدم وجود حوافز مادية أو تقدير مناسب للعاملين بها، مما يؤدى الى عزوف الناس عن الالتحاق بمعاهد التعليم أو التدريب الخاصة بها، ولهذا فان دراسة نظام الأجور والحوافز وعلاقته بنقاط عدم التوازن فى القوى العاملة ضرورة لازمة لرسم صورة حقيقية عن الوضع الراهن لحالة القوى العاملة[٣٢].

ب- التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة وتوزيعها على المهن والأعمال:

بعد معرفة الوضع الحالى للقوى العاملة، يصبح على مخطط القوى العاملة أن يتنبأ بالاحتياجات المستقبلية لقطاعات الإنتاج والخدمات من القوى العاملة وفق المستويات والتخصصات المختلفة، ذلك حتى يمكن أن يتم التنسيق بين سياسة التعليم والتدريب وبين احتياجات المجتمع من الطاقة البشرية المدربة. وهنا يجب أن نلاحظ أن هناك ثلاثة أنواع من الاحتياجات للقوى العاملة.

- احتياجات عاجلة يجب أن تتوافر فى الأعوام القليلة القادمة.
- احتياجات متوسطة المدى يجب أن تتوفر فى مدى من ٥-١٠ سنوات.
- احتياجات بعيدة المدى يجب أن تتوفر فى مدى من ١٥-٢٠ سنة[٣٣].

فالاحتياجات العاجلة تكون لمواجهة المشكلات العاجلة التى تهدد الإنتاج، مثل قيام تدريب سريع لسد نقص كبير فى بعض عناصر القوى العاملة أو لمواجهة تغيير غير متوقع فى وسائل الإنتاج، أو غير ذلك. أما التنبؤ بالإحتياجات متوسطة المدى والبعيدة المدى فإنها تتصل بالتخطيط الشامل للدولة وما تتضمنه هذه الخطط من مشروعات مستقبلية ومايتطلب

ذلك من قوى عاملة. ويتوقف حجم العمالة فى هذه المشروعات المستقبلية على كمية الانتاج المتوقع من ذلك القطاع أو المشروع والمتوسط المتوقع لانتاجية العامل.

وفى الدول الإشتراكية يمكن التحكم فى هذه العوامل وضبطها إلى حد كبير، ولذلك فان التنبؤ بالحجم الكلى للطاقة العاملة فى كل قطاع من قطاعات الإنتاج والخدمات، أوفى فرع من فروع ذلك القطاع يمكن حسابها وفق معدلات رياضية، ففى الإتحاد السوفيتى والبلدان الإشتراكية تستخدم المعادلة التالية للتنبو بعدد العاملين فى قطاع ما. (٣٤)

$$LP = Lb \frac{C_{o1} \quad C_{o2} \quad C_{o3} \quad C_{oN}}{C_{w1} \quad C_{w2} \quad C_{W3} \quad C_{wN}}$$

حيث أن:

Lp = عدد العاملين فى العام المطلوب التخطيط له.

Lb = عدد العاملين في سنة الاساس.

Co = معدل الزيادة فى اجمالى الناتج فى كل سنة من سنوات الخطة.

Cw = معدل الزيادة فى انتاجية العامل (على اساس انتاج العامل فى العام المطلوب التخطيط له).

N = عدد سنوات الخطة.

عدد العاملين فى العام المطلوب التخطيط له = عدد العاملين فى سنة الاساس.

$$\times \frac{\text{معدل الزيادة فى اجمالى النتاج فى كل سنة}}{\text{معدل الزيادة فى انتاجية العامل}}$$

وهذه الطريقة وإن كانت ممكنة الإستخدام حيث يمكن التنبؤ بدرجة كبيرة من الثقة بالظروف المستقبلية التى تؤثر فى إنتاجية العاملين فى القطاعات المختلفة، إلا أنها لاتصلح للدول النامية، وذلك لسببين: الأول أن من المتوقع أن ينال التركيب الوظيفى للقوى العاملة فى الدول النامية تغيراً كبيرا نتيجة للتطورات المنتظرة فى المستوى التكنولوجى المطلوب الأخذ به فى مجالات الانتاج والخدمات. والثانى: أن العوامل المؤثرة فى

إنتاجية العاملين مستقبلا فى الدول النامية ليس من السهل دراستها من واقع ظروف العمل. ولهذا فإن التنبؤ بالإحتياجات من القوى العاملة فى القطاعات المختلفة وفى مستوياتها المختلفة فى الدول الناميةعليه أن يتبع أحدى الطرق الآتية:

١- طريقة المقارنات الدولية:

وفى هذه الطريقة تعتمد الدول النامية على الفرض القائل بأن الوضع الحالى أو الماضى فى بلد متقدم يعتبر نموذجا لما تتطلع إليه هذه الدولة بعد فترة معينة. كأن تفرض إحدى دول أمريكا اللاتينية مثلا أن ظروف الإنتاج فى قطاع مابها بعد ٢٠ سنة ستكون مشابهة لظروف الإنتاج التى كانت سائدة فى هذا القطاع فى الولايات المتحدة عام ١٩٤٠، وعلى هذا تتبنى نفس المعدلات التى كانت سائدة فى هذا القطاع فى الولايات المتحدة عام ١٩٤٠ كهدف مستقبلى لها بعد عشرين عاما[٣٥]،. أننا نري فى هذه الطريقة تجاوزاً غير مقبول لاختلاف الأبعاد المجتمعية فى كل من أمريكا اللاتينية كبلد نام والولايات المتحدة الأمريكية كبلد متقدم. ومن هنا فإن المقارنة بين بلد نام وبلد متقدم بها إجحاف بالبلد النامى، إلا إذا كان هذا البلد يسير وفق النظام الاقتصادى والإجتماعى والسياسى للبلد المتقدم. فلا تتم المقارنة إلا إذا اتفقت أمور كثيرة فى كل من البلدين.

٢- طريقة المقارنات المحلية:

وتعتمد هذه الطريقة على أنه توجد فى بعض الدول النامية بعض المؤسسات الإنتاجية أو خدمات أكثر تقدما من باقى المؤسسات. وهذه المؤسسات المتقدمة يمكن إعتبارها نموذجا لما سيكون عليه الحال فى هذه المؤسسات المتخلفة بعد فترة زمنية، ويمكن إعتبار معدلات إنتاجية العامل

والتركيب الوظيفى فى مؤسسات القطاع المتقدم أساسا للتنبؤ باحتياجات القطاعات المختلفة من القوى العاملة[٣٦].

٣- طريقة التحليل:

وتقوم هذه الطريقة على دراسة جميع العوامل الرئيسية التى تؤثر فى معدل إنتاجية العامل، وفى التركيب الوظيفى لمهن القطاعات المختلفة مثل:

- المشروعات المستقبلية ومايترتب على ذلك من إعادة توزيع الدخل على فروع النشاط، وأثر ذلك على التوزيع النسبى لقوة العمل على القطاعات المختلفة.
- التقدم المحتمل فى نوع الإنتاج وأساليبه وظروف العمل والإدارة، وأثره على متوسط الإنتاجية وعلى أثر التركيب الوظيفى للمهن المختلفة.
- المعدلات المستهدفة فى بعض القطاعات للوصول الى مستويات مرغوبة (مثل طبيب لكل... من السكان)[٣٧].

والمثال التالى يبين طريقة استخدام طريقة التحليل فى التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة، ففى دراسة لتخطيط القوى العاملة فى مصر قام بها معهد التخطيط القومى، تمت دراسة احتمالات نمو الدخل القومى وإحتمال التغيير فى الهيكل لقطاعات الدخل القومى الرئيسية، وذلك وفق تطور القطاعات المختلفة ووفق إتجاهات الخطة الاقتصادية والإجتماعية الشاملة. وقد تبين من الدراسة التحليلية لنمو الدخل القومى مايلى:

- إرتفاع نصيب الصناعات التحويلية من الدخل القومى من ٣ر١٧٪ فى عام ٥٩ – ١٩٦٠ إلى ٣ر٢٢٪ فى عام ١٩٧٠، ومن المنتظر أن يصل إلى ٨ر٣٢٪ عام ١٩٨٥.

- تغير نصيب الإنتاج الزراعى، فبعد أن كان ٢ر٣١٪ فى عام ٥٩ - ١٩٦٠ وأصبح ٣ر٢٤٪ فى عام ١٩٧٠ وينتظر أن يصبح ٢ر١٥٪ فى عام ١٩٨٥ .

- إنخفاض نصيب الخدمات من الدخل القومي من ٤ر٢٥٪ عام ٥٩-١٩٦٠ وأصبح ٣ر٢٤٪ فى عام ١٩٧٠، وينتظر أن يصبح ٠ر٢١٪ فى عام ١٩٨٥.[٣٨]

ثم تبع ذلك دراسة للعوامل المؤثرة على معدل الإنتاجية فى كل قطاع نتيجة لإنتشار التعليم ولتطور الإدارة وظروف العمل وأسلوبه، كما تمت دراسة تحليل إتجاهات نمو كفاءة العمل الإنتاجية فى ضوء إتجاهات النمو الإقتصادى، وبناء على هذه الدراسات ثم تحديد معدلات نمو كفاءة العمل الإنتاجية على فترات خمسية لكل فرع من فروع النشاط الإقتصادى، فتبين أنها تتروح بين ١٪ للصناعات الغذائية وإلى مايقرب من ٤٪ فى بعض الصناعات المعدنية الأساسية[٣٩]. وبذلك تمت دراسة احتياجات القطاعات المختلفة من القوى العاملة، وقدمت تطوراً محتملا للتوزيع النسبى للعمالة المطلوبة طبقا للمستويات الوظيفية فى كل قطاع. والجدول التالى يوضح تطور التوزيع النسبى للعمالة المطلوبة فى عام ١٩٨٥ طبقا للمستويات الوظيفية فى واحد فقط من القطاعات التى اشتملت عليها الدراسة وهو قطاع المنتجات المعدنية.

جـدول (٣)

يوضح التوزيع النسبى للعمالة المطلوبة فى عام ١٩٨٥ فى قطاع المنتجات المعدنية والالات

القطاع الاقتصادي	المديرون		الوظائف العليا		الفئة الوسطي		الكتابيون		العمال المهرة		العمال غير المهرة	
	عام ١٩٦٠	عام ١٩٨٥	عام ١٩٦٠	عام ١٩٨٥	عام ١٩٦٠	عام ١٩٨٥	عام ١٩٦٠	عام ١٩٨٥	عام ١٩٦٠	عام ١٩٨٥	عام ١٩٦٠	عام ١٩٨٥
	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪
المنتجات المعدنية والالات	٠,٣	٤,٠	٠,٦	١١,٠	٢,٨	١٣	١,٦	٦,٠	٣٢,٨	٤٥,٠	٦١,٩	٢١,٠

المصدر: معهد التخطيط القومى، تخطيط القوى العاملة فى المدى الطويل فى ج. ع. م.، ص. ٢٠١ .

وبمناقشة الجدول السابق يتضح أن الإحتياجات المطلوبة لمستويات الوظائف العليا والفئة الوسطى والعمال المهرة أكبر من الإحتياجات المطلوبة فى المستويات (المديرين والعمال غير المهرة) حيث بلغ الإحتياج فى الوظائف العليا من ٦ر٠ ٪ عام ١٩٦٠ إلى ٠ر١١ ٪ فى عام ١٩٨٥ ومن ٨ر٢ ٪ الى ١٣ ٪ومن ٨ر٣٢ ٪ الى ٠ر٤٥ ٪ فى الفئة الوسطى والعمال المهرة على التوالى.

ولقد أكدت ذلك الدراسة التى قامت بها اللجنتان الدائمتان للافراد الفنيين والأفراد العاملين فى عام ١٩٦٥ لتخطيط وتنمية القوى العاملة وعلاقتها بالخطة الخمسية الثانية، حيث أوضحت : إنخفاض نسبة العمال غير الماهرين. وزيادة الحاجة إلى العمال متوسطى المهارة الذين يغلب عليهم طابع تشغيل الالات والمعدات. وزيادة كبيرة إلى العمال المدربين تدريباً اساسياً للصيانة والاصلاح فى النواحى الميكانيكية والكهربية، وتدريباً تخصيصياً فى الفروع المختلفة، وذلك نتيجة لإنتشار الآلة[٤٠].

جـ- تحويل الحاجات من القوى العامة الى حاجات تعليمية:

بعد تقدير الإحتياجات من القوي العاملة فى كل مهنة وفى كل مستوى وظيفى فيها، فانه يتعين ترجمة هذه الإحتياجات إلى حاجات تعليمية. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه لايوجد إتفاق على المؤهلات التعليمية المطلوبة لكثير من المهن، حتى فى أكثر الدول تقدما، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

يوضح توزيع بعض المهن مقدراً بالنسبة المئوية لسنوات الدراسة في بعض البلاد المتقدمة

المهـــــن	النسبة المئوية لسنوات الدراسة			
	٨ فأقل	٩ – ١٢	+١٣	المجموع
١– المهندسين				
كندا	١	٧	٩٢	١٠٠
انجلترا	٢١	٣٢	٤٧	١٠٠
الولايات المتحدة	٦	٢٢	٧٢	١٠٠
٢– الأطباء والجراحون				
كندا	–	٠,٥	٩٩,٥	١٠٠
انجلترا	١	٢	٩٧	١٠٠
الولايات المتحدة	١	٢	٩٧	١٠٠
٣– رجال القانون والقضاء				
كندا	–	٥	٩٥	١٠٠
انجلترا	٧	١٨	٧٥	١٠٠
الولايات المتحدة	٢	٤	٩٤	١٠٠

المصدر: مختار حمزة وآخرون، مرجع سابق، ص ٨٤.

ولعل ارتفاع نسبة المهندسين فى انجلترا الذين مارسوا الهندسة بعد عدد من السنوات التعليمية التى تصل إلى أقل من ٨ سنوات، يشير إلى إمكانية دخول العامل الفنى فى هذا القطاع. وكما أن بعض المهن يشغلها حاصلون على مؤهلات مختلفة. فوظيفة الكيماوى قد يشغلها خريجو كلية

الهندسة، وأو خريجو كلية العلوم أو الصيدلة. وحتى المناصب الإدارية العليا هناك اختلاف حول من يشغلها: هل يشغلها إداريون متخصصون في الإدارة أو يشغلها فنيون كالطبيب بالنسبة للمستشفى والمهندس بالنسبة للمصنع والجدول التالى يوضح أن وظائف الإدارة العليا فى مصر قد يشغلها خريجو كليات أو معاهد عليا أو حاملوا شهادات متوسطة وحتى دون المتوسطة، وذلك حسب تعداد ١٩٦٠.

جدول رقم (٥)

يوضح توزيع المديرين حسب المستويات التعليمية من واقع تعداد ١٩٦٠

الوظيفة	الحالة التعليمية				
	عال	فوق المتوسط	متوسط	اقل من المتوسط	الجملة
المديرون					
العدد	٢٩١٥٧	١٣١٠	٢٢٩٤٢	٣٧٩٣	٥٧٢٠٢
النسبة المئوية	٪٥١	٪٢,٣	٪٤٠,١	٪٦,٦	١٠٠

المصدر: عبد المجيد العبد، تنظيم عملية تخطيط القوي العاملة (القاهرة: معهد التخطيط القومي، مذكرة رقم ١١٠، ١٩٦١) ص ص ٧٣ - ٨٣.

وبعد دراسة المستويات التعليمية المناسبة لكل مستوى وظيفى للمهن المختلفة، يتم وضع بيان بالمستويات التعليمية المستهدفة. ومقابلة المستويات التعليمية المستهدفة بالمستويات الوظيفية المختلفة فى مصر وبناء على دراسة - معهد التخطيط القومى التى تمت فى عام ١٩٦٥كانت النتيجة على النحو التالى:

جدول رقم (٦)

يوضح المستويات التعليمية المستهدفة بالنسبة للمستويات الوظيفية فى عام ١٩٦٥

الهيكل الوظيفي	المستويات التعليمية			
	عال	فوق المتوسط	متوسط	اقل من المتوسط
الادارة العليا	٧٥٪	١٥٪	١٠٪	–
الاخصائيون(١)	١٠٠٪	–	–	–
الفنيون	–	٩٠٪	–	–
الكتابيون	١٪	٤٪	٢٥٪	٧٠٪
العمال المهرة(٢)	–	–	٩٠٪	–
العمال متوسطي المهارة	–	–	–	١٠٠٪
العمال غير المهرة				

المصدر: معهد التخطيط القومي، تخطيط القومي العاملة فى المدي الطويل، ص ١١٠.

(١) يلاحظ أن ١٠٪ الباقية مقابل الترقي من بين العمال المهرة

(٢) يلاحظ أن ١٠٪ الباقية مقابل الترقي من بين العمال متوسطي المهارة.

وعلى أساس هذه المستويات المستهدفة يتم حساب القوى العاملة الازمة فى كل مستوى تعليمى، ويؤخذ فى الإعتبار الفاقد من الأعداد الحالية إما بالتقاعد أو بالوفاة والجدول التالى يبين كيفية حساب الأعداد المطلوبة من القوى العاملة فى كل مستوى تعليمى فى قطاع ما.

جدول رقم (٧)

يوضح كيفية حساب المطلوب من القوى العاملة فى كل مستوى تعليمى

المهن	عدد القوي العاملة فى سنة الاساس	الفاقد بالتقاعد أو بالوفاة	الباقي في سنة الخطة	مجموع الاعداد المطلوبة فى سنة الخطة	الإعداد المطلوب تخريجها موزعة على المستويات المختلفة		
					عال	متوسط	أقل

المصدر : عبد المجيد العبد، تنظيم عملية تخطيط القوي العاملة، ص ٧٦..

وتأسيسا على ماسبق، نصل إلى إحتياجات المجتمع من القوى العاملة، وهى تمثل أهدافا تعليمية، وهذه الأهداف تمثل ناتج النظام التعليمى وسياسته متمثلا فى الخريجين المطلوبين لتولى هذه الوظائف. ولهذا يتم وضع هذه الأهداف ثم حساب جداول بأعداد التلاميذ من صف إلى آخر تنازليا وفق نسب الإنتقال من صف إلى آخر. ومن هذا يتضح أن التخطيط السليم للقوى العاملة المؤهلة تأهيلا عاليا يجب أن يتم على مدى طويل لايقل عن ١٦ عاما. وبالنسبة للفئة الوسطى المؤهلة تأهيلاً متوسطاً يجب أن يتم على مدى لا يقل عن ١٢ عاماً، وبذلك تستطيع الدول النامية والمتقدمة – على حد سواء – أن تخطط للمدى البعيد والقصير للقوى العاملة التى تلعب دوراً هاماً وأساسياً فى عملية التنمية الشاملة وفق احتياجات هذه الدول.

وقد استطاعت الدول المتقدمة سواء كانت فى الشرق أو الغرب أن تنهج هذا النهج فى سبيل ربط سياسة التعليم بالتخطيط التنموى الشامل. إلا أن الأمر قد يختلف بعض الشيء فى دول العالم الثالث وقد يرجع ذلك إلى حداثة التخطيط بهذه البلاد، وكذلك إلى إختلاف وتباين الأنظمة الاقتصادية والإجتماعية والسياسية، حيث تنفرد معظم دول العالم الثالث بقيادتها العسكرية التى تخلط بين رضاء الجماهير لتحقيق تأييد شعبى وبين تحقيق مصالح بعيدة المدى فى التخطيط

ولاشك أن المأزق الذى تعيشه دول العالم الثالث اليوم ، هو مأزق التبعية، حيث تحاول الدول الرأسمالية المتقدمة أن تفرض عليها نمط تنميتها وتخطيطها، بحيث تكون نموذجاً للإحتذاء به. إلا أن الظرف التاريخي غير ملائم، لأن الدول الصناعية المتقدمة، تقدمت أساساً بنهب ثروات العالم الثالث، وكان تقدمها يعني فى ذات الوقت تخلف دول العالم الثالث، فالتقدم فى دول المركز، يعكس تخلف وتبعية فى دول المحيط، ونحن فى زمن لاتتاح ولن تتاح لبلاد العالم الثالث فرصة نهب ثروات شعوب أخري أقل تخلفاً، ومن هنا فأن الخروج من دائرة التبعية بكافة أشكالها وصورها يستلزم أولاً فك روابط التبعية مع بلدان العالم الرأسمالى التقدم ، وإنتهاج سياسة تنموية وتخطيطية مستقلة تعتمد بالدرجة الأولى على الذات والإمكانات المتاحة لبلدان العالم الثالث، وهي إمكانات كبيرة للغاية.

مراجع الفصل الثالث عشر

١- نبيل السمالوطى، **علم إجتماع التنمية: دراسة فى إجتماعيات العالم الثالث** (الاسكندرية، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٤)، ص ص ٢٥١ - ٢٥٢.

٢- أحمد الخشاب وآخرون، **الطريق الصعب.. طريق التنمية** (القاهرة، مكتبة الوعى العربى، د.ت)، ص٩.

٣- ابراهيم حلمى عبد الرحمن، **مبادىء عامة فى التخطيط** (القاهرة، النهضة العربية، ١٩٥٧)، ص ص ٢٠-٢٨.

٤- عادل عبد الحسين شكارة، **علم الإجتماع** (العراق، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، ١٩٨٩)، ص١٦٧.

٥- شارل بتلهايم، **التخطيط والتنمية**، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٦)، ص ص ١٧-٢٤.

٦- محمد طلعت عيسى، **دراسات فى التخطيط الإجتماعى**، (القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦١)، ص١٣.

٧- ج. مانيود وآخرون، **التغير الإجتماعى والتنمية الاقتصادية** ترجمة: محمود فتحى عمر، سلسلة الألف كتاب ٦٦٧ (القاهرة مؤسسة سجل العرب، ١٩٦٧) ص ص ١٤٠- ١٦٠.

٨- ج.ع.م. **إطار الخطة العامة للتنمية الإقتصادية والإجتماعية**، للسنوات ٦٠/١٩٦١ - ٦٤/١٩٦٥. ص٨.

٩- أحمد الخشاب وآخرون، **مرجع سابق**، ص ص ١٣-١٤.

١٠- **المرجع السابق**، ص ص ١٧-٢٠.

١١- عادل عبد الحسين شكارة، **مرجع سابق**، ص ص ١٦٩ - ١٧٣ .

١٢- أحمد الخشاب وآخرون **مرجع سابق**، ص ص ٤٤- ٥٢

- عادل عبد الحسين شكاره، **مرجع سابق**، ص ص ١٧٣ - ١٧٨ .

١٣- حامد عمار، **أسس التخطيط الإجتماعى** (سرس الليان، مركز تنمية المجتمع العربى، ١٩٦٨)، ص ص ١٩-٢٠ .

١٤- عبد الباسط حسن، **التنمية الإجتماعية** (القاهرة، المطبعة العالمية، ١٩٧٠)، ص ص ٧٧ - ٩٢ .

١٥- محمد عاطف غيث، **التغير الإجتماعى والتخطيط** (الاسكندرية، دار المعارف، ١٩٦٦) ، ص ١٣٩ .

١٦- أحمد الخشاب وآخرون، مرجع سابق، ص ٤٨ .

١٧- محمد طلعت عيسى، دراسات فى التخطيط الإجتماعى، **مرجع سابق**، ص١٠٧ .

١٨- عبد الباسط حسن، التنمية الإجتماعية، **مرجع سابق**، ص ١٨٢ .

١٩- محمد طلعب عيسى، **فلسفة التغير المخطط** (القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٧١)، ص ٣٨٤ .

٢٠- عبد الله عبد الدايم، **التربية فى البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها** (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٩)، ص١٣٨ .

٢١- المرجع السابق، ص ص ١٤٠-١٤٤ .

٢٢- المرجع السابق، ص ص ١١٧ - ١٢١ .

٢٣- UNESCO, Elements of Educational Planning , 1963.

- نقلا من: محمد سيف الدين فهمى: **التخطيط التعليمى**، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٤)، ص ص ١١-١٢ .

٢٤- محمد سيف الدين فهمى، **التخطيط التعليمى**، مرجع سابق، ص ص ١٢-١٣.

٢٥- **المرجع السابق**، ص ص ٢٨-٤١.

٢٦- عبد الله عبد الدايم، **التخطيط التربوى، أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٦)، ص ص ١٦٩ - ١٧٢.

٢٧- منصور أحمد منصور، **تخطيط القوى العاملة بين النظرية والتطبيق** (الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥) ص ص ١٥١-١٥٣.

- محمد سيف الدين فهمى، **التخطيط التعليمى، أسسه وأساليبه ومشكلاتة**، (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٦٥)، ص٧٥.

٢٨- ابراهيم عصمت مطاوع، **التخطيط للتعليم العالى** (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٧٣)، ص٥٧.

٢٩- مختار حمزة وآخرون، **التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفى فى البلاد العربية** (سرس الليان: المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار، ١٩٧٢) ص٧١.

٣٠- المركز الاقليمى لتخطيط التربية وادارتها للبلاد العربية، **حلقة دراسية حول طرائق التخطيط وأساليبه** (بيروت: لبنان، ١٩٧١)، ص١٣٥.

٣١- محمد سيف الدين فهمى، **التخطيط التعليمى**، مرجع سابق، ص ١١١.

- ابراهيم عصمت مطاوع، **متطلبات المخططات التربوية**، مرجع سابق، ص١٠.

٣٢- عبد الغنى سعيد، **تخطيط القوى العاملة** (القاهرة، معهد التخطيط القومى، مذكرة رقم ٦٥، ١٩٦٠) ص ١١٣.

٣٣- فردريك هاربيسون، **التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى، - استراتيجيات تنمية الموارد البشرية -** ، ترجمة: ابرهيم حافظ، (القاهرة ، النهضة المصرية، ١٩٦٦)، ص ٣٠١.

٣٤- Frank W. Banghart, A. Trull, ***Educational Planning*** (N.Y.- The Macmillan, Com., 1973), P. 187.

٣٥- ابراهيم عصمت مطاوع، **التخطيط للتعليم العالى**، مرجع سابق، ص ص ٦٧ -٦٨.

٣٦- عبد الله الدايم، **التخطيط التربوى**، ص ص ٢١٠- ٢١٥.

٣٧- فردريك هاربيسون، **مرجع سابق**، ص ص ٣٠١ - ٣٠٣.

٣٨- معهد التخطيط القومى، **تخطيط القوى العاملة فى المدى الطويل، فى ج.ع.م**، (القاهرة: مذكرة رقم ٦١١، ١٩٦٨) ص ١٣٠.

٣٩- **المرجع السابق**، ص١٩٠.

٤٠- معهد التخطيط القومى، **تخطيط القوي العاملة فى المدي الطويل فى ج. م. ع**، جـ٢، ص ٩٠.

الفصل الرابع عشر

التعليم وسوق العمل



التعليم وسوق العمل

«نظرية رأس المال البشرى»

مقدمة :

يعالج هذا الفصل بعض أطروحات نظرية «رأس المال البشرى» كأستثمار حيوى وهام فى التقدم الصناعى فى المجتمع الحديث، وينصب موضوع هذا الفصل بشكل رئيسى على المجتمع الصناعى المتقدم وتحديداً الولايات المتحدة الأمريكية، والحديث هنا يتجاوز «نظرية رأس المال البشرى» بمفهوم «شولتز» القديم، بل يتعرض لبعض المفاهيم الحديثة لرجال الاقتصاد والسياسة فى ظل مجتمع تحكمه التفرقه العنصرية ويمارس الملونيين فيه الأعمال اليدوية والرخيصة وقليلة المهارة. ويحتكر البيض فيه أهم الأعمال ذات المهارات العالية والمتطلبه لأنواع من التعليم غير متاحه للفقراء والسود.

ولعل هذا الفصل يطرح أمامنا سؤال: هل مهمة التعليم الاستجابة الفورية لسوق العمل؟ واذا كان الجواب بنعم، فنطرح السؤال التالى، إذا أنكمش سوق العمل؟ هل سيؤدى هذا إلى انكماش التوسع فى التعليم؟ والعكس صحيح ومن هنا لم يعد التعليم حق من حقوق الانسان توفرة الدولة للأفراد لكى يسعون من خلاله إلى تحسين أحوالهم المعيشية. ويصبح التعليم أداة من أدوات النمو الاقتصادى وذا علاقة ايجابية بهذا النمو، أن المفاهيم الحديثة لم تعد تنظر إلى التعليم تلك النظرة الضيقة.

أولاً: التربية ورأس المال البشرى وسوق العمالة:

تتسم الإقتصاديات المتقدمة فى السنوات الأخيرة (بغض النظر عن البنية السياسية أو التقاليد الثقافية) بازدياد نسبة العمالة فى الوظائف التقنية مصحوبة بتقلص فى العمالة غير الماهرة، وفى نفس الوقت وبدون أى مبالغة فإن العلاقة بين التعليم ونوعية الوظيفة تشهد تشدد كبير لاسيما لهؤلاء الشباب الراغبين فى الدخول فى سوق العمالة.

وطبقاً لنظرية رأس المال البشرى التى تنظر للتعليم على أنه نوع من الاستثمار فإننا نستطيع أن نقدم تفسيراً لهذا المنهج، ولكن المشكلة التاريخية بين سوق العمال والتعليم تظل محل نزاع شأنها شأن مشكلة العلاقة بين الدخل والتعليم.

ويؤكد «مارك بلاج» Mark Blaug[١] فى كتابه «مولد اقتصاديات التعليم» أن صيغة نظرية رأس المال البشرى متضمنة فى خطاب تيودور شولتز Theodorew. Schultz أمام الرابطة الاقتصادية الأمريكية (ديسمبر ١٩٦٠) «فقرة ١٦». «إن التعليم بالإضافة لكونه نوع من الاستهلاك فإنه أيضاً استثمار اجتماعى فردى منتج».

من هذه النظرية نخلص بأن العمالة ما هى إلا رأس مال أثناء سعيها للحصول على معرفة أو مهارة تمكنهم من إمتلاك طاقة اقتصادية قيمة. وحسب مفاهيم «شولتز Schultz» فإن الرواتب المنخفضة وخاصة تلك التى يتقاضاها أعضاء الأقليات تعكس الاستثمار غير الكاف فيما يتعلق بالتعليم والصحة.

ولاشك أن هناك من الأسباب العديدة التى جعلت من نظرية «رأس المال البشرى» سائدة فى الأوساط الأكاديمية والسياسية على حد سواء خاصة فى الولايات المتحدة. وتلعب «منظمة التعاون والتقدم الاقتصادى» (والتى مقرها

«باريس» والخاصة باقتصاديات الدول المتقدمة والمتخصصة فى تشجيع النمو الاقتصادى) دوراً هاماً فى تشكيل مفاهيم نظرية «رأس المال البشرى» فقد أعلنت هذه المنظمة فى أحد مؤتمراتها فى واشنطن عام ١٩٦١ أن الاستثمار فى مجال التعليم يقدم مجالين:

(١) تقديم ابتكارات تكنولوجية.

(٢) زيادة إنتاجية العمالة. (٢)

وفى عام ١٩٦٤ نشرت المنظمة كتاب «لإدوارد ف دينسون Edward F. Denison» بعنوان (قياس إسهامات التعليم للنمو الاقتصادى) ويؤكد «دينسون» أن الاستثمار فى مجال التعليم يعود بعائد أكبر مقارنة بالاستثمار المادى وزيادة الإنفاق على التعليم تعود بنفع كبير على إجمالى الإنتاج القومى(٣).

وخلال الستينات استمرت نظرية «رأس المال البشرى» كمرشد وكتبرير لزيادة الإنفاق على التعليم، ولكن فى نهاية هذا العقد تصاعدت الشكوك حول عدد من الإفتراضات النظرية خاصة وأن العائد الكبير يعكس إنتاجاً أكبر وأن الاختلافات القومية فى نسب النمو الاقتصادى ترجع إلى إختلاف درجات الاستثمار التعليمى. علاوة على هذا بدأ النقاد فى التحقق من مصداقية بعض الإفتراضات التى تزعم بأن سوق العمالة يتواءم مع النموذج الكلاسيكى الكامل للمنافسة.

ولقد إنقلب الحال فى عام ١٩٧٥ حيث إنتقل مؤيدو نظرية **«رأس المال البشرى»** إلى خط الدفاع، حيث عقدت منظمة OECD (منظمة التعاون والتقدم الاقتصادى) مؤتمراً شككت فيه بقوة فى جدوى الإنفاق على التعليم وهل هو وسيلة مناسبة لتحقيق النمو الاقتصادى أو المساواة الاجتماعية (ومثيراً للسخرية أن هذه المنظمة قبل هذا المؤتمر بأربعة عشر عاماً كانت تؤمن بضرورة الاستثمار فى مجال التعليم)(٤) كما أشرنا سلفاً.

وكما ذكر «شولتز Schultz»، و«دينسون Denison»، و«بيكر Becker»[٥] وآخرون فإن نظرية «**رأس المال البشرى**» كانت متخمة بتضمينات سياسية ومن ضمنها الاقتراح القائل: بأن استثمار رأس المال البشرى للأشخاص محدودى الدخل سيكون استراتيجية جيدة لمحو الفقر، ولقد تم فحص هذه النتائج عن طريق بارى بلوستون Barry Bluestone فى كتابه «**المدرسيه فى المجتمع التعاونى**، ١٩٧٥»، والذى يؤكد فيه بأن السياسة المناهضة للفقر والتى تتبع نظرية رأس المال البشرى تنحصر فى تدريب القوى العاملة والموارد البشرية حققت نتائج غير مرضية لأنهم أهملوا البنية الاقتصادية وأيضاً الفروق الفردية للأشخاص.

ويجادل بلوستون Bluestone قائلاً: بأن الفقراء يمتلكون قدر ملائم من الموارد البشرية ولكنهم يعانون من الأجور المنخفضة لأنهم يلتحقون بوظائف ذات أجر منخفض أو لا يستطيعون العمل على الإطلاق. ويقترح لحل هذه المشكلة: التقليل من الاعتماد على الاستثمار الأكبر للموارد البشرية والإهتمام بتوفير قدر ملائم من الوظائف اللائقة.[٦]

وتقودنا المناقشة هنا للتساؤل عما إذا كان التوسع فى استراتيجيات التعليم كان له أى أثر على الإطلاق فيما يتعلق بتوزيع الدخل ويوضح ليستر ثرو Lester Thurow فى كتاب: توزيع الدخل فى أمريكا، الاستراتيجيات والمشكلات، ١٩٧٤ . أنه فيما يتعلق بالولايات المتحدة فإن عدم المساواة فى الدخل أصبح على ما كان عليه على الرغم من إزدياد مستوى التعليم. ومع أن مسألة توزيع الدخل أصبحت غير متساوية فى غياب المساواة فى التعليم فإن الأمر يحتاج لتوضيح ويقترح ثرو Thurow أن الافتراضات المبنى عليها نظريات «رأس المال البشرى» الخاصة بسوق العمالة قد تكون خاطئة.

ويقدم ثرو Thurow دليلاً للنظرية التقليدية عن طريق مسابقات

للحصول على الوظيفة فى سوق العمالة، وبهذا يقوم صاحب العمل بالإختيار بين المتقدمين بحيث يقلل بقدر الإمكان من تكلفة التدريب وينظر للعاملين على أنهم طابور يكون الأوائل أولئك الذين يحتاجون تكلفة تدريبية بسيطة، وهكذا لا يتنافس العمال المهرة فى الحصول على وظائف تحتاج لتدريب ويحصلون على وظائف كانت ستعطى لعمالة أقل مهارة وعلى أثر هذا فإن الخريجين سيتقاضون رواتب ضئيلة ولكنها ستتناسب مع أجور أولئك الأقل تعليماً والذين يقفون فى آخر الصف.(٧)

ولقد تمت دراسة العلاقة الإيجابية بين التعليم والدخل فيما يربو عن ثلاثين دولة وعلى الرغم من أنها حقيقة واقعة فإن الأمر يحتاج لمزيد من التفسير. فطبقاً لنظرية «رأس المال البشرى» فإن مفتاح تفسير هذا الموضوع يكمن فى أن محتوى التعليم (خاصة فيما يتعلق بتنمية المهارات المعرفية) يخلق إنتاجية جيدة.(٨)

ولكن يوجد تفسيرات بديلة للدخل الأكبر للعمالة المتعلمة. وافترض «جنتس Gints»(٩) أن المؤهلات التعليمية تعكس الخصائص الشخصية التى يبحث عنها صاحب العمل. ويقترح أن صاحب العمل لا يهمه سوى أن يكون التعليم يوفر القدر الكافى من التدريب حتى يستطيع الموظف الإرتقاء فى الهيكل الصناعى وهكذا تجعل تلك النظرة من التعليم مساهماً إيجابياً فى الإنتاج ولكن هذه المساهمة غير مباشرة. ولقد أكد بولز وجنتس Bowles. A Gints على أهمية التعليم لقوة العمالة وإكسابها شرعية.(١٠)

ومع ذلك فلقد تحدى نقاد كثيرون المقولة السابقة والتى تقر بأن التعليم مرتبط بالإنتاج بصفة مباشرة أو غير مباشرة. ولقد وضع «إيفار برج» فى كتابه (التعليم والوظائف السطو المدرب العظيم) :Education and Jobs "The great traning robbery". نظرية المصداقية حيث يرى أن التوسع فى

التعليم ما هو إلا إضافة قليلة لإنتاجية العامل، وأن الإمدادات الزائدة للتعليم تقودنا إلى مغالاة فى المؤهلات المطلوبة للالتحاق بالوظائف التقنية.[١١]

ويعلق «أنجس ماديسون Angus Maddison» قائلاً: حتى لو قبلنا فرضية «برج» بأن هناك إتجاه نحو المغالاه فى المؤهلات المطلوبة لوظائف معينة، فإن هذا لا يعنى أن التوسع فى العملية التعليمية يندثر، فلو حدث ذلك فإن الرواتب التى يتقاضاها المتعلمون تنخفض، حيث أن «برج» لا يقترح أن صاحب العمل لا يدفع مقابل الزيادة فى المؤهلات وهذا الانحدار فى الرواتب يظل مؤشراً فعالاً ويدفع بالبعض للإلتحاق بمستويات أعلى من التعليم.[١٢]

والانخفاض الحالى الحادث فى عدد الملتحقين بالجامعة فى أمريكا يبين أن هناك بعض آليات «ميكانزمات» التوافق الشخصى والتى قد حصن تلك النظرة غير الواقعية وطبقا للنموذج "Screening" فإن التعليم لا يساهم فى الانتاج. وتنحصر الفكرة فى أن الخصائص الشخصية المؤهلة للنجاح فى التعليم هى تلك الخصائص المطلوبة لعمالة جيدة، أى أن صاحب العمل يستطيع أن يعتمد على تلك المؤهلات للتعرف على أكثر العاملين إنتاجية ويوفر لنفسه تكلفة وضع إختبارات شخصية.[١٣]

وعلى أثر ذلك إذا لم تتساوى الدخول بين المتعلمين عندما يتم التوسع التعليمى فإن هذا يرجع إلى طلب أصحاب العمل الزائد فى مستوى التعليم لنوعية خاصة من العمل وهناك نموذج آخر للعلاقة بين التعليم والدخل يقر بأن التعليم الإجبارى لمواطن المستقبل سوف يكون له قيمة ضئيلة فى سوق العمالة.[١٤]

وطبقا لهذا النموذج فإن إنتشار التعليم فى دول إفريقيا أثناء الستينات

ساهم فى محو أمية عدد كبير من المواطنين. ولقد نظر إلى الذين لم ينالوا حظا من التعليم على أنهم عاطلين أو أنهم عمالة هامشية.

وتحدد الرواتب طبقا لمستوى التعليم. ويمكن أن نستنتج من هذا:

«كما استنتج أوكنر آورفلين Ockner Arivilim، أن: «رأس المال البشرى» ينطبق بصورة ممتازة على أولئك الموجودين فى نهاية السلم التعليمى. وأن النماذج الأخرى قد تصلح للموجودين للطرف الآخر من السلم.

وعلى أثر هذا إنطلقت نظرية أسواق العمالة الثنائية Daul Market The-ory والتى قد تفيدنا فى تفسير العلاقة بين التعليم والدخل والتى تختلف باختلاف موقع الشخص ومكانته الاجتماعية وجنسه.(١٥)

ويقدم «ماسيموباس Massimo Pasi» «إقتصادى إيطالى معروف» وجهة نظره والتى قد أهملت كثيرا فى مجال إقتصاديات التعليم من أن التحليل التاريخى للعلاقة بين التعليم والهيكل الوظيفى وفى كتابه هذا يفسر «باسى» أقوال ماركس ليقدم لنا نظرية للتطور ونظم التعليم من ناحية، وأخرى لأسواق العمالة حيث يرفض تلك النظرة المتحررة من أن التقدم الاقتصادى يعتمد على التوسع التعليمى ويقر بأن التوسع التعليمى منفصل عن أحتياجات السوق. وأدى هذا إلى وجود تضاد بين التعليم وإحتياجات النظام الاقتصادى. وبهذا النهج فإنه يؤكد على قوة التعليم كأداه متكاملة مع النظام الإقتصادى والإجتماعى.

ويجب أن نلحظ بأن «باسى» يختلف عن «باولز» حيث أنه لا يستخدم «نظرية الإتصال» فى وصفه التفسيرى للمراحل التى يمر بها تطور أسواق العمالة ويحدد ثلاث خطوات:

١- وجود قوة عاملة غير مدربة لعمليات التوسع فى الأسواق الجديدة والعمل فى أفرع الإنتاج والزيادة السكانية هى التى تمدنا بهذه النوعية من العمالة والتى يطلق عليها الجيش الإحتياطى "Reserve Army".

٢- وتتكون الحالة الثانية من النمو الصناعى الكبير حيث تتطلب هذه المرحلة عمالة ماهرة والتى تشجع على التوسع فى التعليم الثانوى وما يليه.

وهنا تختفى الزيادة السكانية وتصبح للمؤهلات قيمة فى سوق العمالة. ومع هذا فإن «باسى» ينادى فى نفس الوقت بما يسمى الزيادة السكانية العاطلة الموجودة فى الوظائف العليا فى الصناعات المتقدمة وذلك فى المجتمعات الرأسمالية ووظيفة المدرسة فى هذه المرحلة هى دمج الطبقة العاملة فى النظام الرأسمالى.

٣- وتحتكر هذه الخطوة الرأسمالية حيث أن التقدم فى كافة الأنظمة التعليمية يؤدى إلى خلل فى سوق العمالة ويؤدى إلى وجود توتر وصراع داخل المجتمع حيث يخلق زيادة فى العمالة المتعلمة والتى لا تستطيع أن تمتصها أو تستوعبها أسواق العمالة.[١٦]

ومشكلة الإنفصال بين النظم التعليمية والفرص الوظيفية أوضحها «فيليب فوستر Philip Foster» فى تحليله لتطور التخطيط التعليمى فى غانا حيث يؤكد أن إنتشار مقولة: أن الإستثمار فى التعليم يستطيع أن يخدم كآله فى التطور الاقتصادى. ويؤكد فوستر على أن التوسع فى التعليم يكون مفيداً فقط إلى ذلك الحد الذى يكون فيه زيادة فى فرص العمل. ففى غانا فإن خلق فرص جديدة لايتماشى مع أعداد الخريجيين. ويفضل الطلبة التعليم

المهنى حيث أنهم يدركون أن التعليم الأكاديمى ما هو إلا تعليم مهنى ويضيف نوع من المكانة وعدد أكبر من الوظائف فى الإقتصاد الغانى.

ويخلص فوستر من أنه مهما بلغت كمية الاستثمار فى التعليم فإنها أبداً لن تكون بديلاً للفرص الحقيقية فى الاقتصاد. ويقوم تحليل فوستر على أسباب فشل غانا فى تحقيق نمو إقتصادى على أعتمادها على التعليم المهنى. أما «بلو ستون» فإنه ينتقد البرامج الامريكية المناهضة للفقر والتى ترتكز على الاستثمار البشرى والذى فشل فى تفسير جوانب هامة فى العلاقة بين التعليم والهيكل الوظيفى.

وعلى الرغم من الإسهامات الإقتصادية الهامة للتعليم كسوق للعمالة المزدوجة وطابور العمل فلم يتم حتى الآن بناء نظرية مفهومة للتعليم وسوق العمالة ويظل بناء وتكوين مثل هذه النظرية مهمة حيوية فى السنوات القادمة.

ثـانـياً: إستـثمار رأس المال البـشرى:

على الرغم من أن الناس تكتسب مـهارات مفيدة، فليس من الواضح عما إذا كانت هذه المهارات والمعرفة تكون رأس مال، أى عما إذا كان رأس المال هذا منتج يمكن إستثماره، ولقد نما هذا النوع من رأس المال فى المجتمعات الغربية بمعدل أكبر من رأس المال غير البشرى ويعد هذا سمة مميزة لهذه المجتمعات. ومن الملاحظ أن الزيادة فى الانتاج القومى تقارن بمدى الزيادة فى الأرض وعدد ساعات العمل ويعد رأس المال البشرى التفسير اللائق لهذا الاختلاف.

ويشكل معظم مـا نطلق عليه إستـهلاك نوع من إستـثـمـار رأس المال البشرى ويعد الإنفاق المباشر على التعليم والصحة والهجرة الداخلية بهدف الحصول على وظائف أرقى أمثلة واضحة، وتعد الأموال التى يحصل عليها الطلبة الناجحون والعمال الذين يتقاضون أثناء فترة تدريبهم أمثلة واضحة أخرى. ويثير هذا تساؤلنا عما إذا كانت مثل هذه الأشياء يتم حسابها داخل نطاق حـساباتنا القـوميـة حـيث أن استـخـدام وقت الفـراغ لتنمـية المهـارات والمعرفـة أمـر منتشـر ولكنه غيـر مسجل وفـى مثل هذه الأمـور يتم تحسين نوعية الجهد الإنسانى بقوة لتزداد إنتاجيته.

وسنوضح فيما يلى خوف الاقتصاديين من التحليل الواضح لاستثمار رأس المال البشرى فإذا تمكنا من ذلك لأمكننا تفسير ألغاز النمو الاقتصادى وبصفة رئيسية سوف أقوم بالتركيز على رأس المال البشرى وتكوينـه وأخيراً سـوف نأخـذ فى شـرحنا بعين الاعـتبـار لبـعض التـداعيـات الاقـتـصـادية والسياسية.

(١) الخوف من الاستثمار البشرى:

يعرف الإقتصاديون منذ أمد طويل أن الناس تلعب دوراً هاماً فى تكوين

الثروة القومية. ويهتم الإقتصاديون الآن فى المقام الأول باسهامات العمالة للدخل القومى عن أى نوع آخر من الثروة القومية ولم يهتم الاقتصاديون بالحقيقة الواضحة والتى تقر بأن الإستثمارات البشرية كبيرة جداً. وعلى الرغم من أن الاقتصاديون لا يرغبون فى الدخول فى تحليلات مجردة ويقرون بكونهم عمليون، فإن هذا النوع من الاستثمار قد تسرب من بين إهتماماتهم وكلما إقتربوا من هذا الموضوع فإنهم يفضلون الابتعاد عنه بسرعة كما لو أنهم كانوا يخطون نحو مياه عميقة.

ولكن بلا شك فإنه توجد أسباب وراء هذا القلق حيث أن الإنسان ليس عقاراً أو سهماً من أسهم البورصة ولا يمكن التعامل معهم كإمكانات منفصلة عن رأس المال الاصلى. ويعتبر البعض منا مثل هذا الموضوع على أنه عدائى حيث لا يستحسن للبعض النظر للإنسان على أنه نوع من البضاعة إلا إذا نظرنا له كعبد، فلا يمكن لنا أن نرجع لعهد العبودية والاسترقاق فهذه إنجازات وصل إليها الانسان بكد وتعب وحتى بالنسبة للفرد فلو نظر لنفسه على أنه نوع من الاستثمارات فإن هذا يسئ له (حتى وإن كانت هذه النظرة لا تحد من حريته).

ولقد دافع «ج. س. ميل J. S. Mill» على أن المواطن لا يجب أن ينظر إليه كعائد مادى فقط ولكن «ميل» بالتأكيد خاطىء حيث لا يوجد فى مفهوم الاستثمار البشرى ما يتعارض مع أفكاره. أما عن القلة التى نظرت للإنسان على أنه إستثمار فيوجد ثلاثة علماء ومفكرين يؤمنون بهذا الاتجاه:[١٧]

١- الفيلسوف الاقتصادى آدم سميث Adam Smith والذى نظر لكل إمكانات المواطنين على أنها نوع من رأس المال.

٢- هـ. فون تيمن H.Van Tmnen والذى يقر بأن النظر للإنسان على أنه رأس مال لايحط من قدره أبداً ولكن على النقيض فإن

الفشل فى تطبيق هذا المفهوم يرجع بصفة أساسية للحروب حيث يقول «أثناء الحرب يتصارع مائة شخص على حياته».

ولا يعير أى منهم إهتماما لكى يحافظ على مسدس أو مدفع وسبب هذا أن الصراع من أجل التسلح يسبب إنخفاض لودائع الدولة ويستغل العنصر البشرى بدون مقابل تحت شعار مبدأ السخرة أو (التجنيد الالزامى) Conscription Decree

٣- وقدم أرفنج فيشر Irving Fisher مفهومة عن رأس المال حيث قال: أنه ليس من المناسب أن نطبق مفهوم رأس المال على الإنسان أما «مارشال» فإنه يوضح الأسباب التى أدت إلى قبول هذه النظرية حيث يقول: أنه لا يمكن إعتبار الانسان من وجهة نظر حسابية أو مجردة كنوع من رأس المال فى التحليل العملى لأمور السوق، لذا لا يدخل مثل هذا النوع من الاستثمار فى مسميات الدورة الإقتصادية حتى وإن ذكر كثيرون أهمية هذا النوع من رأس المال البشرى.[١٨]

وعزز الفشل الذريع فى معاملة الإنسان على أنه رأس مال أو مصدر للدخل أو كمنتج استثمارى من النزعة التقليدية للقيام بالأعمال اليدوية التى تتطلب معرفة ومهارة قليلة. وهذه النظرة كانت خاطئة أثناء الفترة الكلاسيكية أو التقليدية والآن بالطبع ولم يعد بالإمكان إحصاء الأفراد الذين يستطيعون أو يريدون العمل على أنهم نوع من الإقتصاد أو نحصيهم على أنهم آلات أو نحدد قيمتهم الاقتصادية كأسهم أو رأس مال أو نوع من الخدمات الإنتاجية. وأصبح العمال من رؤوس الأموال ليس من إمتلاكهم لأسهم أو سندات ولكن من معرفتهم ومهاراتهم التى لها قيمة إقتصادية حيث أن هذه المعرفة تعد جزء من الإنتاج الاستثمارى ويمكن دمجها مع

الإستثمارات البشرية الأخرى. وإذا حاولنا حذف هذا النوع من الاستثمار عند دراستنا للنمو الاقتصادى كمحاولتنا لتفسير الأيديولوجية السوفيتية السابقة دون الرجوع لماركس.

(٢) النمو الاقتصادى من رأس المال البشرى:

يمكننا حل العديد من الألغاز الإقتصادية إذا ما وضعنا فى عين الاعتبار الإستثمار البشرى. فعندما يقوم الفلاحون بأعمال غير زراعية فأنهم يتقاضون رواتب أقل عن العمال الصناعيون المتساوون معهم فى النوع والعمر والجنس. وعلى نفس هذا النحو يتقاضى الذكور الحضرين الملونين رواتب أقل من هؤلاء الذكور البيض وحيث أن هذه الإختلافات فى الرواتب ترجع إلى إختلافات فى التعليم فسنسطيع القول بأن هذا أمر له أسبابه.

ويتقاضى الزنوج الذين يقومون بإدارة المزارع سواء كانوا ملاك أو مستأجرين رواتب أقل من البيض فى مزراع متشابهة وتنعكس هذه الاختلافات فى مجال الصحة والتعليم، فعمال الجنوب عادة يتقاضون رواتب أقل من عمال الشمال أو الغرب وهم أيضاً لديهم حظ قليل من التعليم وغالبية عمال المزارع المهاجرين يتقاضون رواتب قليلة مقارنة بأى عماله أخرى، حيث أن أغلبيتهم لم يتلقوا أى نوع من التعليم وصحتهم متدهورة ولديهم مقدرة ضئيلة على القيام بأعمال مفيدة.

وتُظهر الدراسات الحديثة أن العمالة الشابة فى منافسة متميزة حيث ينظر إليهم على أنهم أفضل من العمال الكبار غير المشتغلين ومعظم هؤلاء الشباب أمضوا إثنتى عشر عاماً فى المدرسة أما العمال الكبار فإنهم أمضوا ست سنوات أو أقل.

إذاً فالميزة التى لدى هؤلاء الشباب لا ترجع إلى تفضيل إجتماعى أو إلى عدم المرونة فى الأمن الإجتماعى أو برامج التقاعد بل تراجع إلى

الاختلاف فى الانتاجية المرتبطة بنوع من الاستثمار البشرى الا وهو التعليم. كما يتطلب النمو الاقتصادى إنتقال العمالة حتى تتلائم مع فرص العمالة المتغيرة والعمالة الشابة لديها القدرة على التغيير السريع عن العمال الكبار فى السن وبالطبع يجب النظر لهذا الإنتقال كنوع من الاستثمار البشرى. أضف لهذا أن العمالة الشابة لديها متسع من الوقت عن العمالة القديمة وتتوقع عائد أكبر من الإنتقال عن العمالة القديمة ويفسر لنا هذا نوعية العمالة المتطلبة عند الإنتقال «الهجرة».

والأمثلة التى تعرضنا لها حتى الآن - فى أمريكا - تتعرض للأستثمار على المدى الطويل وينطبق هذا على التعليم، التدريب، إنتقال «هجرة» الشباب ولكن ليست كل الاستثمارات البشرية من هذا النوع كالمصروفات على المأكل والمأوى حيث أنه فى بعض البلدان يتطلب الحصول على الطعام العمل أكثر من يوم كامل. ففى بعض الوديان المزدحمة فى آسيا يحصل البالغون على وجبه هزيلة لا تستطيع أن تعينهم إلا على العمل لساعات قليلة. ولو أردنا أن نطلق عليهم «تحت مستوى العمالة» Under employed لا يعد عدلاً ففى مثل هذه الظروف يجب النظر إلى الطعام على أنه سلعه إنتاجية كما فعل بعض الاقتصاديين الهنود.

ودعنا لا ننسى الإقتصاد الغربى أثناء العقود الأولى من النهضة الصناعية أو أثناء مارشال Marshal وبيجو Pigo والذين ربطوا الزيادة فى الطعام للعمال بالزيادة فى الأنتاج.(١٩)

والآن يجدر بنا أن نتعرض لهذه الأسئلة الثلاث المميزة المتصلة بالنمو الاقتصادى ناظرين بعين الاعتبار للتصرف على المدى الطويل لنسب رأس المال والدخل حيث أننا تعلمنا أن البلد التى لديها رأس مال إنتاجى متناسب

مع عمالتها وأرضها تستطيع أن تستخدم رأس المال هذا فى مجالات أخرى بسبب وفرتها ولكن هذا ما لا يحدث.

ويقودنا هذا إلى الاستنتاج بأن نسبه الدخل لرأس المال ليس لها أى علاقة فى تفسير الفقر أو الغنى أو أن إرتفاع هذه النسبة ليس مطلبا للنمو الاقتصادى مثل هذه التساؤلات تثير وتحمل موضوعات هامة عن الدوافع والأفضلية لاختيار نوع معين من الاستثمار. وبالنسبة لى فإن هذه التقديرات لنسب الدخل ورأس المال ترجع لجزء من رأس المال وتجنب اى راس مال بشرى حيث أن رأس المال البشرى الآن فى ازدياد مستمر على بعض الاستثمارات غير البشرية. لذا نستطيع القول بأن هذه التقديرات غير مضبوطة.

ولو قبلنا الفرض القائل بأن دوافع الناس وفرص العمل المفتوحة أمامهم تقود الناس للاحتفاظ بنسبة ثابتة بين الدخل ورأس المال فإن الانخفاض الحادث فى نسبة الدخل إلى رأس المال ليست سوى علامة على أن رأس المال البشرى قد ازداد وأن زيادة الدخل القومى بصورة أكبر عن الموارد الطبيعية يدعونا إلى التساؤل، فلقد إزداد دخل الولايات المتحدة الأمريكية عن مجموعة الأراضى وساعات العمل وسندات البورصة. علاوة على ذلك فإن التناقض بين النسبتين تخطى أكثر من دائرة عمل. لو أطلقنا على هذا التناقض «أنتاجية المصدر» Resource Productivity فيدل هذا على جهلنا.

ولو قبلنا هذه التقديرات فإن الحلقة بين الموارد القومية والدخل القومى ستصبح مفقودة إلا إذا توصلنا لحل لهذا التناقض.

وتوجد مجموعتين من القوى تستطيع أن تفسر هذا التناقض لو أهملنا إجمالى المشاكل التى قد تعوق أو تشوش تقديراتنا. **والقوة الأولى** ترجع إلى

التوازن **أما الثانية** ترجع إل التحسينات التى حدثت فى نوعية الدخول حيث تم الغاء بعض الأنواع من إجمالى التقديرات.

ونستطيع أن نؤكد هنا: أن إلغاء إقتصاد التوازن يعد مصدر بسيط لإختلاف بين نسب النمو للمدخلات والمخرجات مقارنة بالتحسن فى المقدرة البشرية والتى تم إلغائها.

وتأخذنا خطوة صغيرة بعيداً عن هذه الألغاز المتصلة بالتقديرات الحالية إلى لغز آخر ثالث وهو الزيادة غير المفسرة لأجور بعض العمال، فإن هذا يرجع إلى عائد إستثمار رأس المال البشرى والاضطراد والملحوظ فى الإنتاجية يعود إلى زيادة كمية رأس المال البشرى لكل عامل، أى أن رأس المال البشرى أصبح نتائج الاستثمار البشرى.(٢٠)

ويقودنا التساؤل السابق إلى تساؤل آخر حول، كيفية حدوث النهوض السريع لبعض الدول فى فترة ما بعد الحرب، فلقد كان الدمار يرى فى كل مكان المصانع والمبانى والسكك الحديدية والكبارى والموانى أى المدن بأكملها ببنيتها الأساسية ولقد دعى الاقتصاديون لتقدير الخسائر والإحتياجيات من أجل إعادة البناء. ولقد غالوا فى تقديرهم للخسائر ونحن نتعجب الآن هنا، لماذا كان حكمنا مبالغاً فيه؟ ويمكن لنا الآن أن نفسر ذلك بسهولة حيث أننا لم نعر إهتماماً إلى رأس المال البشرى ودوره الهام فى دفع عجلة الاقتصاد.

ومن خلال ماسبق نستطيع أن نعلق بوجهة نظر على البلدان الفقيرة، حيث تداهمنا التقديرات المبالغة خاصة من هؤلاء الذين يسهمون فى تكون رأس المال ويمكن إستخدام أموال من الخارج إذا تمت إضافتها ببطء وانتظام، ولكن هذا أمر صعب حيث أنهم يحتاجون لهذه الأموال بشراهة وهى المفتاح لنموهم الاقتصادى السريع.

وأعتقد أن رأس المال المناسب لهذه الدول يجب أن يوجه إلى تكوين بنيه أساسية ومعدات وأحياناً إجراء جرد. وليس من المتاح غالبا إجراء أى استثمار إضافى على الإنسان أى أن الطاقة البشرية تصبح ذات دور محدود فى دفع العجلة الاقتصادية.

(٣) مجال وأهمية هذه الاستثمارات

ما هى الإستثمارات البشرية؟ هل يمكن أن نميزها عن الاستهلاك؟ هل هى قابلة للقياس؟ وما هى إسهاماتها فى الدخل؟ أنهم يبدون كمحتويات «صندوق باندوره Panadora's Box » ملىء بالصعاب والآمال. والمصادر البشرية لديها أبعاد كمية وكيفية، فعدد الناس ونسب دخولهم لأعمال مفيدة وساعات العمل هى كلها خصائص كمية وحتى يتسنى لنا الحديث بسهولة سوف نتغاضى عن هذه الخصائص وسنركز على المهارة والمعرفة والخصائص الشبيهة التى يقوم بها الإنسان أثناء عمله الإنتاجى أى سنتحدث عن المصروفات التى تزيد هذه القدرات وتزيد من القيمة الإنتاجية للجهد البشرى.

كيف يتسنى لنا أن نقيس أهمية الاستثمار البشرى؟ والتدريب التالى يهدف إلى تقدير أهمية تكوين رأس المال. وهذا التدريب سيرضى تكوين رأس المال البشرى. ولكن بالنسبة لرأس المال البشرى توجد مشكلة أخرى هى كيفية التمييز بين الإنفاق من أجل الاستهلاك والانفاق من أجل الإستثمار ونستطيع أن تذكر أربعة أنواع من المصروفات:

(١) المصروفات التى ترضى المستهلك «استهلاك فقط»

(٢) المصروفات التى تزيد من الإمكانات ولا ترضى أى أغراض إستهلاكية «استثماراً فقط»

(٣) الاستثمارات التى تزيد من الامكانات ولا ترضى أى أغراض إستهلاكية

(٤) الاستثمارات التى لها تأثيرين.ومعظم الأنشطة تقع فى هذا الجزء، فتولى جزء للأستهلاك وجزء للأستثمار.[٢١]

وبصفة رئيسية توجد طريقة بديلة لتقدير الاستثمار البشرى أى النظر إلى حصيلتها دون الرجوع إلى التكلفة. وبينما تكون المقدرة البشرية جزء من العامل البشرى أى لا يمكن بيعها فإنها مع ذلك على إتصال بسوق العمالة حيث أنها تؤثر فى الأجور والرواتب التى يتقاضاها الأشخاص والزيادة الناتجة فى الرواتب ما هى إلا حصيلة للأستثمار.

وعلى الرغم من صعوبة القياس الدقيق فى هذه المرحلة لفهمنا للإستثمار البشرى فإن العديد من الاستبصارات يمكن أن نوليها الفحص والعناية فنفحص تلك الأنشطة الهامة التى تطور المقدرة الإنسانية وسنركز على خمسة نقاط: [٢٢]

(١) التسهيلات والخدمات الصحية.

(٢) التدريب على الوظيفة متضمنة الطرق القديمة والتى تستخدمها بعض الشركات.

(٣) التعليم النظامى الإبتدائى والثانوى والمستويات الأعلى.

(٤) برامج الدراسة للبالغين والتى لا تنظمها الشركات لاسيما برامج الزراعة.

(٥) هجرة الأفراد والعائلات لكى تتواءم مع الفرص الوظيفية.

وللخدمات الصحية أبعاد كمية وكيفية ويبحث الإقتصاديون جدوى تطور الخدمات الصحية بالنسبة للنمو السكانى «بعد كمى» ولكن لقياس التقدم

الصـحى يجب أن يزداد كـيف المصـادر الإنسـانيـة وأيضـا الطعـام والمأوى وخاصة البلدان المتخلفة.

وتغير دور الطعام عندما يصبح الناس أغنى يلقى بالضوء على أحدى المشـاكل الهـامـة وهى أن الطعـام الإضـافى فى بعض البلدان يرتبط بزيادة الإنتاج. وتختفى هذه الخاصية من الطعام عندما يرتفع الاستهلاك، وتأتى مرحلة عندما يصبح فيها أى إزدياد فى الطعام يصبح إستهلاك وينطبق هذا الكلام على الملبس والمأوى والخدمات الصحية.

وتعليق على إنحسار التفرقة العنصرية ومن يدفع تكلفة هذا التدريب أما التـعليق حـول التـدريب على الوظيـفة سوف يتكون من حدس على كم هذا التدريب ويزعجنا قلة المعرفة بهذا النوع من التدريب فى البلدان الصناعية. ويمكن أن نقول أن التوسع فى التعليم لم يستطيع أن يلغى مثل هذا التدريب. ويبدو أن بعض التدريبات التى كانت تتخذها الشركات لم تعد مستـخدمـه واستعيض عنها ببرامج تلائم إى إرتفاع فى مستوى تعليم العمال والتغيرات. ففى متطلبات المهارات الجديدة. وكمية الانفاق على مثل هذه البرامج لا يعد سوى حدث. ويضع «هـ. ف كلارك H.F. Clark» هذا التـدريب على نفس مرتبه التعليم الرسمى.

إذاً يمكننا القول أن هذه التدريبات تتكلف حوالى خمسة عشر بليوناً من الدولارات، ولقـد تأثر بعض الملاحظين بكمـيـة هذا النوع من التـدريب فى الاتحـاد السوفيـتى السـابق وإختـفـاء التمـيـيز العنصرى الذى يرجع إلى أن المدارس تقوم بواجباتها. وفى دراسة «لجارى بيكر Gary Becker» ذكـر أن موظفى الأسواق التنافسية يدفعون ثمن تدريبهم ولا تتحمل المؤسسة أى من هذه التكاليف ويعلق «بيكر» قائلاً: **أن المصروفات على التدريب بواسطة الشركة يخلق إقتصاد داخلى لشركات أخرى لا تتماشى مع مبادىء**

الشـركـة. وحيث أن التدريب أثناء العمل يقلل من الربح الصـافى للعامل فى البداية ولكنه يرفعه فيمـا بعد فإن هذه النظرية تفسر إرتباط الدخل بالسن وذلك بالنسبة للعمـال المهرة. ونخلص من هذا بأننا نحتاج إلى دراسات حول موضوع التدريب أثناء العمل.

وينتهى الأمر هنا فيما يتعلق بالتعليم، فالاستثمار فى التعليم قد أرتفع إلى نسبة مرتفعة وقد يفسر إرتفاع دخول البعض وفيما يلى وسنلخص هنا أهم النتائج الأولية عن تكلفة التعليم متضمناً المصاريف التى أنفقتها وإرتفاع أسهم التعليم فى سوق العمالة وعوائد التعليم والإسهامات التى يقدمها للدخل القومى.(٢٣)

وليس من العسير تقدير تكلفة التعليم من حيث تكلفة خدمات المدرس والمكتبة والإدارة والمبنى. وليس من السهل أن نقيم أى مكون آخر مثل مصروف التلاميذ حيث أنه يجب أن يتضمن ما ينفقه التلاميذ على التعليم.

ففى الولايات المتحدة الأمريكية: على سبيل المثال ينفق التلاميذ فى التعليم العالى أكثر من النصف وقد كان فى عام ١٩٠٠ مثل هذا المصروف لا يعد سوى ربع إجمالى المصروفات بالنسبة للتعليم الابتدائى والثانوى والعالى. وبلغ فى عام ١٩٥٦ أكثر من خمس إجمالى المصروفات أى أنه زاد من اربعمائه مليون دولار عام ١٩٠٠ إلى ٢٨,٧ بليون دولار عام ١٩٥٦ أى أن زيادة النسبة فى مصروفات التعليم بلغت ثلاث مرات ونصف من جانب المستهلك. وإرتفعت المصروفات التعليمية ثلاث مرات ونصف عن الناتج الاجمالى لرأس المال المادى. ولو نظرنا للتعليم على أنه استثمار فإن هذه النتيجة ستكون جذابة لرأس المال غير البشرى. (٢٦)

وبتحليل إقتصادى يلاحظ أن التعليم يتطلب لهؤلاء الذين لا ينظر إليهم كحائزى دخول خاصة النساء. ولتحليل تأثير التعليم على الدخل يجب أن

نميز بين أسهم التعليم بالنسبة للسكان وكمية قوة العمالة، فالسنوات الدراسية ليست كافية كمقياس يسبب الزيادة الملحوظة الحادثة فى عدد الأيام الدراسية ولأن أغلبية تعليم العمال يتكون من التعليم الثانوى والجامعى بالمقارنة بتعليم العمال سالفا.

والتقدير المبدئى يقترح أن أسهم التعليم فى سوق العمالة إرتفعت ثمانية مرات ونصف ما بين عام ١٩٠٠، ١٩٥٦ بينما إزدادت أسهم السلع الانتاجية الأخرى أربع مرات ونصف وهذه التقديرات تعتبر مفتاحاً هاماً لحل لغز التقدم الاقتصادى.

وعلى الرغم من الكم الهائل من المدارس الثانوية وخريجى الكليات فإن العائد لم يعد تافه حتى أن التقديرات المنخفضة تبين أن عائد التعليم أصبح يحاذى عائد رأس المال البشرى وهذا ما تبينه هذه التقديرات عند تعرضها لتكلفة المصروفات العامة والخاصة على التعليم ولا يعتبر هذا إستهلاك ولكن بالتأكيد فإن جزءاً من هذه التكلفة تعد من الاستهلاك بمعنى أن التعليم قد خلق رأس مال إستهلاكى لديه مقدرة على تحسين نوعية إستهلاك التلاميذ بقية حياتهم. ولحسن الحظ فإن مشكلة توزيع نفقات التعليم فى سوق العمالة بين الاستهلاك والاستثمار لا يرتفع إلى مستوى مرضى عندما ننظر لاسهامات التعليم فى الرواتب والدخل القومى.

(٤) وجهة نظر على التضمينات الاجتماعية والسياسية للتعليم وسوق العمل فى الولايات المتحدة الامريكية:

نستطيع من خلال ما سبق أن نقدم تعليقاً حول دور التعليم وسوق العمل من خلال التضمينات الاجتماعية والسياسية فى أمريكا وذلك من خلال منظار أكاديمى حرف إلى حد ما.

(١) قوانين الضرائب تجرم رأس المال البشرى على الرغم من أن

أسهم رأس المال هذا أصبحت كبيرة وواضحة كرؤوس الأموال الانتاجية الأخرى.

(٢) رأس المال البشرى يتدهور عندما يكون عاطلاً حيث أن عدم العمل يتلف مهارات العمال المكتسبة ويسبب فقدان فى الرواتب.

(٣) توجد عوائق للإختيار الحر فى الوظيفة بسبب التمييز العنصرى والتفرقة الدينية وتعوق المؤسسات التوظيفية والحكومية فى الاختيار للوظيفة.

(٤) وإنه لشىء بدائى أن نذكر عدم كفاءة سوق رأس المال فى إمداد الأموال اللازمة للأستثمار البشرى ويمكنهم عمل الكثير لتقليل عدم الكفاءة هذه باصلاح الضرائب والقوانين البنكية وإمداد قروض طويلة الأجل عامة وخاصة للطلبة.

(٥) الهجرة الداخلية ونخص بالذكر تلك الهجرة التى يقوم بها أبناء القرية نحو الصناعة وذلك بسبب التقدم الصناعى الحالى. وبصفة عامة، ففى العائلات التى يكون فيها الزوجين فى أواخر الثلاثينات لا يستطيعون دفع مقابل مثل هذه الاستثمارات بسبب ضرورة تسديدهم للأقساط فى مدة قصيرة.(٢٤)

وسيستفيد المجتمع جداً إذا استطاع مثل هؤلاء الانتقال حيث أن أطفال هذه العائلات سوف تكون لديهم فرص أكبر للتوظيف عندما يكونوا مهيلين للدخول فى سوق العمالة. ولقد فشلت البرامج الزراعية فى معالجة هذا الموضوع.

(٦) ولقد احتلت الرواتب المنخفضة لبعض الناس الاهتمام العام حيث أن السياسة تركز دائماً على النتائج وليس الأسباب

ومعظـم محدودى الدخل من الزنوج والبورتريكيون والمكسيكيون ومـهـاجـرى المزارع والمزارعين المسنين. ومن أجل الاجـيـال القادمة يجب عدم الاستمرار فى عمل هذا الخطأ.

(٧) هل يوجد أستثمار بشرى سوى فى هذه المجموعات المحبطة؟
هذا سؤال هام نقذف به فى ملعب الاقـتـصـاديين. والدليل الذى بحوزتنا ليس كافيا والإجابة عليه ليست سهلة فبدون شك توجد مغالاة لبعض المهارات فعلى سبيل المثال يوجد العديد من رجال المطافىء والمهندسون والعديد من المزارعون المدربون والعديد من الاقـتـصـاديون الزراعـيـون ولكن مـدارسنا لا تمد الدارسين بالمهارات اللازمة.[٢٥]

ومن الملاحظ أن التعليم لا يستجيب بالقدر الكافى للأحتياجات المتزايدة للعمـالة وعندمـا يحين الوقت للإستـجـابة لهـذه المتطلبات نجـد أن العمليـة محددة بعمليات سياسية وإقتصادية وهذه العمليات تتسم بالبطء مقارنة بتطور إحتياجات السوق. ومن ناحية أخرى نجد أن قوانين الضرائب تحابى رأس المال غير البشرى.

وحينما يتعلق الأمر بالاستثمار الشخصى فإن العديد من الأشـخاص يتشككون فى مهاراتهم الداخلية (ولا سيما الجامعيون) .ويرجع السبب إلى أن العائد من المدارس الثانوية أو التعليم الجامعى أصبح مساو تقريباً للأشكال الاستثمارية الأخرى كما أن المصروفات التى ينفقها التلاميذ تضاف ضمن مكونات الاستثمار.



المراجع والمصادر

1- Mark Blag, ed., **Economic of Education, Volume** 1 (Baltim ore, Md,: Penguin Books, 1968), p. 11.

2- OECD, **Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education**, (Paris, 1962), p. 108.

3- E. F. Denison, **Measuring the Contribution of Education to Economic Growth**, (Paris, OECD 1964)p. 88

4- OECD, **Education, Inequality and life chances** (Paris, 1975).

5- Gary S. Beeker, **Human Capital**, (N.Y, National Bureau of Economic Research, 1964), pp. 77 - 89.

6- Barry Bluestone, William Murphy and Mary Stevemon, "Education and Industsy", **In: Schooling in a corporate Society**, ed Mastin Carnoy, (N.Y. Dauid Mckay, 1975), pp. 161 - 173.

7- Laster C. Thurow and Robert E.B. Lacas, **The American Diatribution of Income: Astructural Problem.** (Washinton, U.S. Government, March, 1977).

- Michael A. Carter and Martin Carnoy, **Theories of Labor Markets and Worker Prodctivity** (Palo Allo, Cal. Center for Economic Studies, August, 1974), pp. 18 - 20.

8- G. Psacharopoulos, **"Review of Inequality", Comparative Education Review 18,** (Octber, 1974) pp. 446 - 450.

9- H. Gintis, **"Education Technology and Characteristics of Worker productiity, American Economic Review** 61 (May 1971), pp. 266 - 279.

10- S. Bowles and H. Gintis, **"The Problem With Human Capital Theary A Marxiam Critique", American Economic Review 65**, (May, 1975), pp. 74 - 82.

11- Angus Maddison, **"What is Education For?"** Loyd's BankReview, No 112. April, 1974, p. 29.

12- Kennth Arrow, "Higher Education as a Filter", **Journal of Public Economics 2** (July, 1973) pp. 193 - 216.

13- Wiles, Op. cit., p. 44.

14- Benjamin A. Ockner and Alice M. "Income Distribution Policy in the U.S, **"in Education Inequality and life Chances, 2,** (Paris, OECD, V. 1975) pp. 182 - 219.

15- David M. Gordon, **Theoreis of poverty and Unemployment,** (Lexington, Mass, D.C. Heath, 1972), P. 118.

16- Carnoy, Martin, ed. Schooling in Corporate Society, op. cit., pp. 80 - 113.

17- G. S. Becker, **"Underinvestment in College Education?"** Proc., Am. Econ. Rev. May 1960, 50. pp. 346 - 354.

18- Irving Fishet, **The Nature of Capital and Income.,** (London, Mac. 1970), pp. 99 - 120.

19- Alfred Marshall, **Principles of Economics 8th ed.** (London, 1930, App. E), pp. 787 - 788.

20- H.P. Miller, "**Annual and lifetime Income in Relation to Education: 1939 - 1959**" Am Econ. Rev. Dec. 1960, 50, pp. 962 - 986.

21- Jacalb Miner, "**Investment in Human Capital and Personal Income Distributeion**" Jour. Pol. Ecom. Aug. 1958, 86 pp. 281 - 302.

22- T.W.Schultz, "Ivestment in Man: An Economist, S View" Soc. **Serv Rev. June 1959, 33,** 109 - 117.

23- ----------------, **Agriculture and the Application of knowledge,** "A look to the Future W.K. Kellogg Foundation Battle crak, 1959, pp. 54 - 77.

24- -----------------, "Education and Economic Growth", **Social Forces influencing American Education, H.G. Richey, ed. chicago,** 1961, pp. 100 - 180.

25- -----------------, "**Capital Formation by Education**", Jour., Pal. Econ. Dec. 1960, 68, Talbles 3.

26- Marton Zeman, **A Quantitative Analysis of white - Non White Income Differentials in the U.S.** uni Chicago, 1995, pp. 113 - 192.

فهرس المحتويات

الموضـــوع	الصفحة
الباب الأول	
الأسس الإجتماعية للتربية	٩
الفصل الأول: التربية الماهية والضرورة.	١٣
الفصل الثانى: التنشئة الإجتماعية.	٥٩
الفصل الثالث: التربية والتغير الثقافى.	٩٩
الباب الثانى	
الأسس الفلسفية للتربية	١٤٧
الفصل الرابع: الفلسفة والتربية.	١٥١
الفصل الخامس: فلسفة التربية.	١٧٧
الفصل السادس: المثالية.	١٩٧
الفصل السابع: الفلسفة الواقعية.	٢٢٣
الفصل الثامن: الفلسفة البرجماتية.	٢٦١
الفصل التاسع: الوجودية.	٢٩٣
الفصل العاشر: التربية الإسلامية.	٣٢٥

تابع : فهرس المحتويات

الموضـــــــوع الصفحة

الباب الثالث

الأسس الإقتصادية للتربية ٣٥٣

الفصل الحادى عشر: التربية والإقتصاد. ٣٥٧

الفصل الثانى عشر: التعليم والتنمية الإقتصادية والإجتماعية. ٣٨٣

الفصل الثالث عشر: التخطيط التربوى والتعليمى. ٤١١

الفصل الرابع عشر: التعليم وسوق العمل. ٤٥٩